

LA IMPORTANCIA DEL CUERPO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ARTES VISUALES¹

THE IMPORTANCE OF THE BODY IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES IN VISUAL ARTS

Luis Cortés Picazo (*)

Noemí Grinspun Siguelnitzky

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile

Resumen

Bajo la teoría de la performatividad, el cuerpo cobra especial significado en la formación práctica de futuros profesores/as en Artes Visuales. La presente investigación contempla como unidad de trabajo a ocho futuros profesores/as de Artes Visuales durante su proceso de formación práctica profesional. Mediante un enfoque cualitativo se emplea el método inductivo de carácter exploratorio-descriptivo, recolectando información a través entrevistas semiestructuradas, cuyos datos fueron tratados y sistematizados con el software NVivo 11 a partir de la categoría “cuerpo”. En términos generales, se concluyó que las prácticas pedagógicas en Artes Visuales enmarcadas en la teoría de la performatividad, permiten diagnosticar la sanción y subversión del cuerpo bajo normas culturales arraigadas a la enseñanza del arte en la cultura escolar.

Palabras clave: Performatividad; cuerpo; sanción; subversión; pedagogía.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Luis Cortés Picazo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Departamento de Artes Visuales

Facultad de Artes y Educación Física

Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa,

Santiago – Chile

Correo electrónico: luis.cortes@umce.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

Under the theory of performativity, the body acquires special significance in the practical training of future teachers of visual arts. The present investigation considers as its unit of work 8 pre-service teachers of visual arts that are in their professional practice training. Through a qualitative approach, we used an inductive method of an exploratory-descriptive nature, and collected information through a semi-structured interview, whose data were treated and systematized with the NVivo 11 software from the body category. In general terms, it was concluded that the pedagogical practices in visual arts that are framed in the theory of performativity, allow to diagnose the sanction and subversion of the body under cultural norms rooted in the teaching of arts in the school culture.

Keywords: Performativity; body; sanction; subversion; pedagogy.

RECIBIDO: 15.11.2018

ACEPTADO: 03.07.2019

DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.865

¹ Este trabajo ha sido elaborado a partir del proyecto de investigación FIPEA 29-17 “Performatividad y acción pedagógica de profesores/as en formación práctica en Artes Visuales: Una percepción desde el proceso de acompañamiento de profesores/as Guías”, financiada por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

1. Introducción

Marshall (2014) señala que las nuevas formas de pensar el arte, su finalidad y métodos están cambiando la forma en que el arte se enseña y se realiza en la escuela. De hecho, su cuestionamiento emerge ante la fabricación de objetos estéticos e imágenes, el desarrollo de un estilo personal o el dominio de la técnica. Concretamente hace referencia a una problemática denominada “escolarización del arte” (Efland, 1976), consistente en prácticas artísticas para contextos formales de escolarización (Acaso, 2017; Freedman, 2011; Mannathoko & Mamvuto, 2018) que evidencian un fuerte énfasis y predominio hacia la creación de objetos, productos visuales y audiovisuales (Acaso, 2009). Objetos y productos obtenidos mediante procedimientos manuales, los cuales suponen aprendizaje y que indudablemente generan conocimiento a partir de criterios estético-formales (Acaso, 2013).

En Chile se han diagnosticado ciertas estrategias didácticas centradas en técnicas tradicionales, tales como el dibujo y la pintura en contextos formales de escolarización (Cobos, 2015). Estrategias que indudablemente se distancian del foco curricular actual en Artes Visuales, en cuyo lugar se promueve la instalación, video, acciones de arte y net art, así como prácticas artísticas contemporáneas, bajo una concepción pluralista de las artes (Errázuriz, 2006). Dicho distanciamiento se torna mayormente evidente, tras diagnosticar la necesidad de incorporar el cuerpo en la formación práctica de futuros profesores/as en Artes Visuales (Cortés, 2018), así como, además, tras analizar la débil formación inicial en educación artística y la homogeneización en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales (Orbeta & Valdebenito, 2014). Aspectos que, en términos generales, entablan estrecha relación con el énfasis disciplinar de las artes visuales y la marginación curricular de otras formas de expresión, tales como la música, danza, teatro y expresión corporal (Giráldez & Palacios, 2014; Llona, 2011). Llona (2011) evidencia que el disciplinamiento de las Artes Visuales y de las Artes Musicales en establecimientos educacionales en Santiago de Chile, marginan a las Artes Escénicas y su articulación con otras formas de expresión. En este sentido, Giráldez y Palacios (2014) nos indican que en el contexto iberoamericano el cuerpo no se integra curricularmente con otras formas de expresión. Bajo estos términos, el cuerpo asume un rol marginal en el currículo artístico. Rol evidenciado al interior de los Programas de Estudios en Artes Visuales a cargo del Ministerio de Educación (MINEDUC), en donde el concepto cuerpo es abordado marginalmente, al igual que la expresión corporal y performance, según niveles de enseñanza. Así, por ejemplo, para los niveles de enseñanza básica el cuerpo y la expresión corporal son atendidos esporádicamente para canalizar contenidos de aprendizaje (MINEDUC, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2016a y 2016b). Mientras que para enseñanza media se evidencia una superposición de programas de estudios, producto del actual proceso de reforma curricular,

integrando por una parte el cuerpo y expresión corporal con otras áreas del saber (MINEDUC, 2016c), y por otra, conociendo y experimentando el arte contemporáneo como contenido de aprendizaje a través del cuerpo y la performance (MINEDUC, 2004a, 2004b, 2004c).

A pesar del tratamiento aislado y de carácter funcional del cuerpo en los Programas de Estudios consultados, cabe destacar que recientemente la Reforma Educacional en Chile vislumbra la articulación interdisciplinaria de las Artes Visuales con variados lenguajes de creación artística para 3° y 4° medio. Claro ejemplo de ello queda expresado en la siguiente propuesta curricular:

Aunque los y las estudiantes en años anteriores han tenido experiencias estéticas con la naturaleza, la música, las artes visuales y sus trabajos y proyectos personales, es deseable que en estos niveles se amplíe la mirada, incluyendo la apreciación de la danza, el teatro y otros tipos de manifestaciones culturales; especialmente aquellas en las que se integran diferentes lenguajes y medios artísticos, como las fiestas tradicionales y el teatro-circo. El desarrollo de estas experiencias estéticas implica un encuentro directo con las manifestaciones artísticas y culturales, y una respuesta personal frente a estas, tanto desde el punto de vista de la apreciación estética como de la expresión y creación por medio de las artes. (MINEDUC, 2017, p. 27)

Se genera de esta manera un espacio propicio para el cuerpo como soporte y medio de expresión, favorable para la integración e interrelación con otros lenguajes y medios de expresión artística, integrando música, expresión corporal, arte dramático y literatura. Así como ampliando, profundizando y enriqueciendo la comprensión de la realidad a partir de conexiones curriculares de las Artes Visuales con otras asignaturas.

En síntesis, es posible distinguir a nivel local debilidades en la formación inicial de profesores/as para Educación Artística y Artes Visuales, particularmente durante los niveles de enseñanza general básica y los dos primeros niveles de enseñanza media, parcelando o disciplinando el cuerpo en las artes escénicas, expresión corporal, arte dramático y performance-art. A lo anterior se suma el predominio curricular de las Artes Visuales y Educación Musical, que en definitiva aíslan el cuerpo y performance de relaciones interdisciplinarias con otros lenguajes expresión.

Ante este panorama, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Qué relevancia adquiere el cuerpo al interior del proceso de formación inicial de profesores/as en Artes Visuales? Por ende, la presente investigación contempla como objetivo central identificar la relevancia otorgada al

cuerpo por parte de profesores/as en Artes Visuales, durante su ejercicio de práctica profesional.

2. Ámbitos de acción pedagógica en torno a la importancia del cuerpo en la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales

La importancia del cuerpo en la enseñanza de las Artes Visuales en contextos escolares evidencia tres ámbitos de acción a través de diversos estudios e investigaciones. El primero de ellos gira en torno a la consideración del cuerpo para el desarrollo evolutivo (Eisner, 2004; Gardner, 2005; Lowenfeld & Brittain, 1972; Read, 1995) y medición clínica de rasgos emocionales en niños y niñas (Aubin, 1974; Di Leo, 1970; Harris, 2006; Koppitz, 2004; Stora, 2003) a partir de la representación gráfico-plástica del cuerpo. El segundo ámbito aborda los estudios de neurociencias y educación artística gracias a la relación establecida entre la estructura cerebral, la capacidad de lectura y la conciencia fonológica, lo que se ha logrado a partir de estudios realizados con técnicas de imagen, tales como la tractografía o la Resonancia Magnética Funcional (Wandell, Dougherty, Ben-Shachar, Deutsch & Tsang, 2008), además de la aproximación empática con la obra de arte, imágenes y acciones, mediante procesos miméticos no conscientes, relacionados con la función de las neuronas espejo (Bertling, 2015; Freedberg & Gallese, 2007) y con experiencias lúdicas del movimiento del cuerpo mediante el bodytracking (Woywod, 2016). Un tercer ámbito es el sustentado teóricamente en los estudios culturales de performance (Fischer-Lichte, 2013; Schechner, 2000; Taylor & Fuentes, 2011), en donde el cuerpo se ha visibilizado y expuesto como soporte, herramienta, medio y canal de expresión para contextos formales de la enseñanza de las artes visuales.

Este tercer ámbito de acción es particularmente el de mayor pertinencia pedagógica para la presente investigación, debido a que aborda críticamente la importancia del cuerpo al interior del proceso de práctica profesional en la formación inicial de profesores/as especialistas en Artes Visuales. Por cuanto la reflexión crítica emana desde el interior de la formación práctica de futuros/as profesores/as en Artes Visuales en espacios escolares, constituye un área estratégica para atender las implicaciones evolutivas, emocionales, neurológicas y socioculturales del cuerpo a través de la enseñanza de las artes visuales.

En el plano lingüístico, es importante resaltar que el concepto performatividad deriva de performance, el que a su vez deriva de la expresión en inglés to perform, que significa realizar, es decir, realizar acciones, cuya acepción performative obedece a expresiones realizativas, según Austin (1990). Expresiones verbales en primera persona del singular del presente

indicativo, que en definitiva son realizadas en la acción y en la voz activa de profesores/as en ejercicio profesional, toda vez que sus expresiones lingüísticas obedecen a frases realizativas efectuadas conjuntamente por actos, expresadas en palabras y acompañados de la realización del acto.

En las artes visuales la performance-art sitúa el cuerpo en acción, desplazando lo objetual hacia el campo de la acción articulada por el cuerpo y su experiencia. En dicho acto performativo el cuerpo tensiona el relato representacional en su dimensión temporal y espacial, práctica que en el campo del arte es siempre fallida, de carácter nómada, ya que disloca el tramado sistémico de lo disciplinar (Barría, 2014).

Desde los estudios rituales, Bianciotti y Ortecho (2013) nos señalan que para Turner (1974) la performance y el ritual pueden pensarse como una parcela de la experiencia condensada, repetitiva, escénica, organizada en secuencias temporales y altamente significativas para sus participantes, cuya potencialidad radica en evidenciar las formas de organización social de un grupo y de sus relaciones de poder y jerarquías que recaen sobre el cuerpo.

Desde el teatro, tras desdibujar las fronteras entre actores y espectadores, la performatividad se hace presente al corporizar los acontecimientos aquí y ahora (*hic et nunc*) en la medida que el cuerpo realiza acciones (Fischer-Lichte, 2013).

Desde el feminismo, muy particularmente desde la teoría queer, la performatividad recae sobre la sanción del cuerpo heteronormativo, el cual es subvertido a partir de cuerpos sociales que no conservan un correlato con su sexo biológico, tales como las identidades LGBTBI (Butler, 2007).

Finalmente, desde la pedagogía crítica, lo performativo devela dos tipos de acciones pedagógicas para contextos escolares: sanción del cuerpo y subversión del cuerpo. Acciones íntimamente ligadas, debido a que las transformaciones de procesos culturales normativos gatillan procesos subversivos toda vez que modifican y desarticulan dinámicas culturales sancionadas y legitimadas institucionalmente (McLaren, 1995). Entendiendo la sanción como obstáculos e impedimentos que inhiben transformaciones culturales propiciadoras de cambios al interior de instituciones educativas y por subversión, la resistencia a la instrucción, particularmente en escuelas urbanas donde los rituales de la instrucción prevaecientes son cuestionados por grandes grupos de estudiantes (McLaren, 1995).

En este sentido, y en el terreno propio de la acción pedagógica en Artes Visuales, Milder (2011) reivindica el acto educativo del profesor/a como artista bajo la consigna de la “enseñanza como arte”, resaltando el giro experimentado en el rol de el/la artista y su cuerpo durante el siglo XX, al contemplar la enseñanza como componente central de la obra. Giro por lo demás performativo, por cuanto conlleva acciones subversivas sobre la noción de arte asociada a la vida misma, más allá de las disciplinas. Claro ejemplo de ello lo constituyen artistas del siglo XX, tales como Burden, Rainer, Morris, Smithson y Beuys, en donde este último nos expresa en su afirmación que “ser docente es mi más importante obra de arte, lo demás es un desecho, una demostración” (Sharp, 1969, p. 44).

Rol de artista en el que confluye el rol de profesor/a y mediador/a, según Schmitt (2011), al subvertir la creación de objetos y procedimientos técnicos y materiales. En donde los objetos artísticos se sustituyen por la comunicación, intercambio e interacción centrada en el arte en espacios públicos. Arte orientado hacia la acción, arte procesual, arte relacional, arte de acción, lecturas performance, arte de base comunitaria y proyectos artísticos participativos.

De hecho, Schmitt (2011) nos advierte que el/la profesor/a de Pedagogía del Arte tiene que ser artista, y no mero transmisor de conocimientos sobre el arte, sino más bien propiciador del pensamiento artístico. Para ello, rescata el rol interdisciplinar del profesor-artista o artista-profesor en las figuras de: performer, pedagogo, mediador, crítico de arte, autor, moderador y profesor de Estética. De igual modo, Mörch (2011) menciona que producto de la transformación de la práctica artística, la mediación del arte al interior de las instituciones culturales queda en manos de el/la artista-educador. Rol que al interior de los museos se articula mediante la performance para interrumpir espontáneamente la contemplación de sus artefactos, siendo por lo tanto relevante el rol que asume el artista al interior del museo como educador, a partir de la mediación como arte.

Lo anterior queda ampliamente reflejado en investigaciones en donde el cuerpo es protagonista de procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes visuales, a través de la performance-art y arte de acción, exponiendo la naturaleza creativa de la performance y su relación con el juego, producto de sus cualidades comunicativas y perceptivas para cursos y talleres formales y no formales. Así, por ejemplo, sobresale la articulación entre arte contemporáneo y vida cotidiana universitaria en Educación Infantil (Sánchez & Soto, 2016); los aportes de la performance-art en educación secundaria, mediante la incorporación de la performance como contenido educativo para atender la diversidad e integración, responsabilizando a el/la estudiante de su propio aprendizaje a partir de la acción del cuerpo (Gómez, 2005); la incorporación del arte contemporáneo en educación artística, como

potencial educativo para el desarrollo de capacidades de expresión emocional y física a partir del cuerpo (Bajardi & Álvarez, 2012), y la identificación y comprensión de la performance como una actividad artística diferenciada de lenguajes artísticos tradicionales (Torrens, 2007).

Sin embargo, la performance y el arte de acción han debido enfrentar limitaciones propias de contextos formales de enseñanza, en donde prima una educación racionalizada, que desconoce las emociones y niega el cuerpo al separarlo de la mente (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2009), así como ante dificultades que impiden su inserción en espacios académicos caracterizados por su rigidez y tradicionalismo (Tejo, 2017), debiendo para ello considerar lo planteado por Augustowsky (2012) respecto de compartir y ampliar el significado de la integración curricular de contenidos y estrategias a partir de performance en la escuela. Todo esto permitiría el desarrollo de competencias que aúnan acción y frase realizativa a partir del cuerpo, es decir, apalabrar el cuerpo y corporeizar la palabra (Abad, 2014). De hecho, la performance en contextos no formales comunitarios, según Bocanegra, Castillo, Garzón y Romero (2015), promueven procesos de inclusión tras la articulación del cuerpo con el territorio, imagen, objetos y palabra, aunando estrategias didácticas con métodos cimentados en la performance, más allá de su consideración como mero contenido.

Concluyendo, podemos señalar que en la escena artística contemporánea el cuerpo adquiere un rol protagónico. Cuerpo que, en la figura del artista y del profesor de Artes Visuales, subvierten las fronteras disciplinares tras su acción, cuyos actos realizativos dialogan constantemente con la corporización del habla. A través de su performance o puesta en escena al interior de los espacios educativos institucionales, subvierte los límites entre actores y espectadores, o entre artistas y espectadores, desafiando al acto pedagógico ritualizado al interior del contexto formal de escolarización de las artes visuales, debido a la reiteración de normas que sancionan la creación de objetos artístico-visuales (dibujos y pinturas). Desafío que recae en el acto realizativo o acto performativo del cuerpo del profesor-artista.

3. Método

3.1. Tipo de estudio

Para atender el objetivo principal de la presente investigación se utilizó el método inductivo, empleando un nivel exploratorio-descriptivo bajo una metodología cualitativa durante el proceso de recogida de datos, sistematización y análisis de resultados.

3.2. Participantes

En el entendido que su objeto de estudio estuvo conformado por la percepción de practicantes en Artes Visuales durante su formación profesional en diferentes establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, Chile, se recogió una muestra de ocho practicantes de un programa de formación inicial de Profesores/as de Artes Visuales durante el periodo académico 2016-2017.

Cada practicante ejerció su proceso de práctica profesional en el transcurso de un semestre académico en tres niveles educacionales diferentes, entre 6° año básico y 4° año medio:

- 1) Practicante A: Niveles 6° básico, 7° básico y 8° básico.
- 2) Practicante B: Niveles 8° básico, 2° medio y 3° medio.
- 3) Practicante C: Niveles 7° básico, 3° medio y 4° medio.
- 4) Practicante D: Niveles 7° básico, 1° medio y 3° medio.
- 5) Practicante E: Niveles 6° básico, 8° básico y 1° medio.
- 6) Practicante F: Niveles 2° medio y 3° medio.
- 7) Practicante G: Niveles 8° básico, 2° medio y 3° medio.
- 8) Practicante H: Niveles 8° básico, 1° medio y 4° medio.

3.3. Instrumento de recogida y tratamiento de datos

Para la recogida de datos se accedió al campo de estudio bajo método de entrevista semiestructurada, previa firma de consentimiento ético informado del director/a del establecimiento educacional y consentimiento ético informado de el/la profesional en formación práctica en sus respectivos centros escolares.

Para el tratamiento de la información recolectada se consideró para su análisis las respuestas a la pregunta de la entrevista: ¿Qué importancia atribuyes al cuerpo en el proceso de práctica profesional?

Para ello, cada practicante fue identificado con letras consecutivas del abecedario (A, B, C, D, E, F, G, H), según el orden de aplicación de la entrevista semiestructurada. Se obtuvo así ocho entrevistas, las cuales fueron transcritas para su posterior sistematización mediante software NVivo 11.

4. Resultados

Los resultados obtenidos fueron tratados cualitativamente mediante software NVivo 11, por lo cual se organizó la información recolectada a través de “nodos”, “subnodos”, “recursos” y “referencias”, comprendiendo por “nodos” y “subnodos” cada categoría emergente y cada subcategoría emergente, respectivamente; por “recursos”, el conjunto de entrevistas semiestructuras recolectadas, las cuales fueron transcritas con el objeto de identificar a cada practicante en particular a partir de letras consecutivas del abecedario, y por “referencias”, el conjunto de las alusiones conceptuales y semánticas emanadas de la reflexión de cada practicante respecto de la importancia otorgada al cuerpo durante su proceso de práctica profesional.

De este modo, se identificó en primera instancia y en términos generales una relación porcentual respecto de la importancia otorgada al cuerpo a partir de las referencias aludidas a cada categoría emergente. En segunda instancia, y en términos específicos, se identificó aquellas referencias aludidas a cada subcategoría emergente según cada practicante en particular, para lo cual se complementó con ciertos extractos de entrevistas de sus intervenciones.

4.1. Categorías emergentes

Los/as ocho practicantes entrevistados le otorgaron importancia al cuerpo durante su proceso de formación práctica a partir de la distinción de tres categorías emergentes (Figura 1):

- Desplazamiento del cuerpo en el espacio
- Primacía del cuerpo individual
- Relaciones físico-emocionales del cuerpo

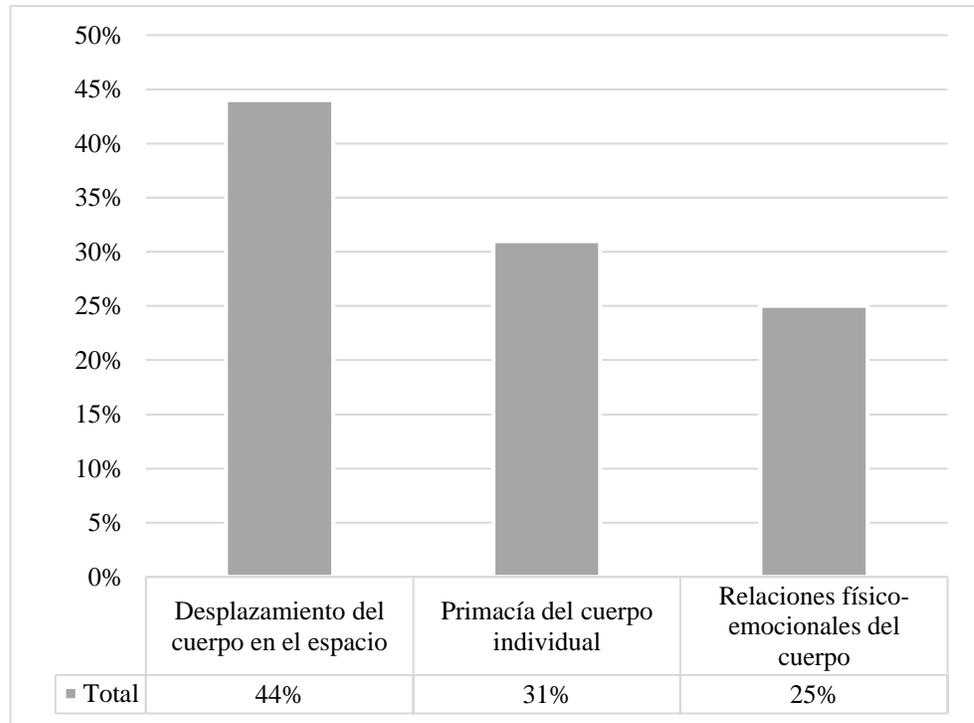


Figura 1. Relación porcentual de referencias con relación a las categorías emergentes.

Fuente: Elaboración propia.

Se distingue en primer lugar la categoría emergente “Desplazamiento del cuerpo en el espacio”, con un 44% de referencias en total. En segundo lugar, la categoría emergente “Primacía del cuerpo individual”, con un total de 31% de referencias. Y en tercer lugar la categoría emergente “Relaciones físico-emocionales del cuerpo”, con un total de 25% de referencias.

A modo de complemento, cada categoría emergente se desagregó en una relación porcentual de referencias según practicante entrevistado. Así, por ejemplo, la importancia otorgada al cuerpo durante el proceso de práctica profesional de cada practicante varió según el énfasis otorgado el cuerpo tanto en sus estudiantes como en su propio accionar pedagógico como futuro profesional. De igual modo, dicha variedad porcentual de referencias se encontró fuertemente incidida por la realidad contextual socioeconómica y cultural particular en la que se inserta cada practicante. Variaciones porcentuales que en definitiva determinaron el modo en cómo el cuerpo incidió en sus desplazamientos en el espacio, las individualidades y relaciones físico-emocionales (Figura 2).

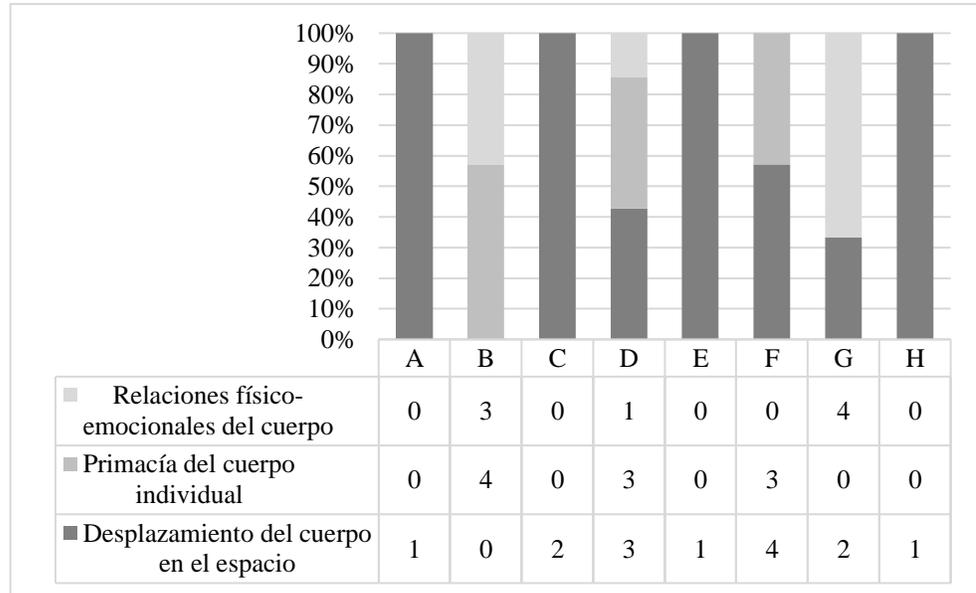


Figura 2. Relación de referencias según categorías emergentes y practicantes.

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Análisis

Las subcategorías emergentes permitieron en gran medida visualizar el modo en como las referencias aludidas por cada practicante profundizaron en torno al cuerpo inmerso en el contexto escolar, en el marco de cada práctica pedagógica en Artes Visuales.

4.2.1. Categoría emergente “Desplazamiento del cuerpo en el espacio”

Con un total de 14 referencias, los/las practicantes A, C, D, E, F, G y H percibieron la activación e inactivación del cuerpo dependiendo del tipo de desplazamientos en espacios destinados a la práctica profesional. Al respecto, se distinguieron tres tipos de desplazamientos: desplazamientos pasivos, desplazamientos que transitan desde el acto pasivo al acto activo del cuerpo y desplazamientos activos. Se identificaron desplazamientos pasivos y el tránsito pasivo-activo del cuerpo al interior de los espacios de los centros de prácticas, y desplazamientos activos en espacios externos al centro de práctica. Por lo tanto, en términos performativos (McLaren, 1995), el espacio se comportó como un escenario en donde el cuerpo se tensionó performativamente, subsumiéndose pasivamente ante condiciones de infraestructura y mobiliario, o subvirtiéndolo activamente su disciplinamiento ante condiciones adversas a las necesidades expresivas de los/las estudiantes, cuya variación porcentual en base a las referencias aludidas según cada practicante queda expresada en la Tabla 1.

Tabla 1

Recursos, porcentajes y referencias según subcategorías de categoría “Desplazamiento del cuerpo en el espacio”

Categoría	Subcategorías	Recursos	Referencias	%
Desplazamiento del cuerpo en el espacio	Desplazamientos pasivos del cuerpo en espacios internos	5	7	54%
	Desplazamientos que transitan desde el acto pasivo al acto activo del cuerpo en espacios internos	2	3	23%
	Desplazamientos activos del cuerpo en espacios externos	2	3	23%
Total		9	14	100%

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.1. Subcategoría emergente “Desplazamientos pasivos del cuerpo en espacios internos”

Los y las practicantes A, D, E, F y H, con un total de 7 referencias correspondientes al 54% del total, identificaron la sala de clases y el taller de artes como espacios internos en donde se generaron desplazamientos pasivos del cuerpo de sus estudiantes tras el desarrollo de las actividades artísticas planificadas.

La sala de clases se identificó como un espacio interno generador de desplazamientos pasivos, en la medida en que inmovilizó tanto a estudiantes como practicantes al momento de realizar actividades artísticas. Dicha inactivación del cuerpo es dependiente de las condiciones espaciales de las salas de clases, asociadas a su tamaño, mobiliario y cantidad de estudiantes en su interior.

De igual modo, se identificó al taller de artes como un espacio interno, limitando el desplazamiento de los cuerpos de los y las estudiantes. Limitación producto de factores de luminosidad y organización espacial, los que a su vez se subvirtieron para garantizar el aprendizaje de una técnica en particular. Así, por ejemplo, el/la practicante F desarrolló actividad de grabado en el taller de artes de su centro de prácticas, condicionando la pasividad del cuerpo de los/as estudiantes:

Aquí en este taller hay dos cuerpos. Un cuerpo de la clase. Y el cuerpo propio. Si hablamos del cuerpo de la clase según las zonas delimitadas, las primeras clases fueron de la zona uno, con cuerpos híperpasivos como estar en la mesa tallando [...]

Una pura persona en la primera clase imprimió y se movió todo el tiempo, de acá de entintar, pasarla por la matriz, ir a la prensa, ponerle papel y todo lo demás. Yo solo explico una vez y de ahí los chicos ya ven [...]

Ellos ya tienen desarrollado el ámbito del grabado en ese sentido. (F)

4.2.1.2. Subcategoría emergente “Desplazamientos que transitan desde el acto pasivo al acto activo del cuerpo en espacios internos”

Los y las practicantes F y G, con un total de 3 referencias correspondientes al 23% del total, señalaron que el patio de sus respectivos centros de práctica promovió el tránsito del cuerpo pasivo al cuerpo activo de los/las estudiantes a su cargo. Así, por ejemplo, el/la practicante G señaló que el patio del establecimiento educacional de su centro de prácticas se presentó como espacio performativo para el desplazamiento activo del cuerpo de los/las estudiantes. Desplazamiento que dice relación con “moverse” y “desarrollar actividad física”: “El patio [...] tiene que ver más relacionado con las experiencias, con algo más performático digamos, con salir, moverse y desarrollar una actividad más física. Desde ese punto de vista el patio es súper adecuado” (G).

Espacio que estimuló y activó a los/las estudiantes en la medida en que el/la practicante G consideró que la clase de Artes debe posibilitar el desplazamiento para transitar desde el interior hacia el exterior de la sala de clases:

[...] cuando uno está fuera de la sala de clases tiene que ser mucho más activo, en el sentido de que hay muchos distractores, puede ser... no me gusta la palabra distractor... sino más bien, muchos más estímulos en cuanto al espacio y al ambiente. También pueden ser estímulos que nos lleven hacia el interior, o sea, estar llamando la atención permanentemente.

[...] aquí estoy, moviéndome, buscando activamente y preguntando más activamente. En ese sentido uno tiene que poner un poco más energía, aunque en general las clases de arte yo considero que uno debe desplazarse. (G)

4.2.1.3. Subcategoría emergente “Desplazamientos activos del cuerpo en espacios externos”

Los y las practicantes C y D, con un total de 3 referencias correspondientes al 23% del total, señalaron que los espacios externos a los centros de prácticas presentaron posibilidades de desplazamientos para el cuerpo de los/las estudiantes a su cargo. Dichos desplazamientos se evidencian en la medida en que los/las practicantes articulan estrategias didácticas para abordar contenidos específicos en función de los objetivos contemplados. De este modo, es posible distinguir acciones pedagógicas de los/las practicantes C y D en los siguientes espacios externos en sus respectivos centros de prácticas: almacenes, plaza, coloquios y sala de exposiciones.

A modo de ejemplo, cabe señalar que, respecto de los almacenes, en cuanto espacio externo al centro de práctica, el/la practicante C destacó la presencia de una vulcanización y una verdulería. Ambos espacios aledaños a un centro de prácticas fueron considerados espacios estratégicos en la medida en que proveyeron de recursos y materiales necesarios para abordar una actividad didáctica denominada “huerto vertical”:

Empecé desde lo que había, y luego cuando iba a tomar la micro empecé a ver que estaba lleno de vulcanización, había muchos bidones que se botaban, había verdulerías cerca, entonces guié mi experiencia en torno a lo que había alrededor del colegio. Y la misma gente de alrededor del colegio me juntaba esos materiales y al final fueron a verlo como quedó (refiriéndose al huerto vertical). Para la introducción al huerto los llevé a todos los chicos a la verdulería, sacándolos del colegio a media cuadra. Me sirvió y allí motivé demasiado a los chiquillos porque muchos de ellos no conocían las verduras, por ejemplo, las habas, porque cuando venían en la vaina no supieron decirme de qué se trataba, ya que eran unas habas sin desgranar (solo conocen las verduras que se compran en el supermercado).

[...] por eso quizá funcionó también el huerto. (C)

4.2.2. Categoría emergente “Primacía del cuerpo individual”

Con un total de 10 referencias, los/las practicantes B, D y F percibieron durante sus intervenciones prácticas el protagonismo de un cuerpo individual por sobre un cuerpo colectivo articulado colaborativamente. Rasgo individualizado del cuerpo que derivó en gran medida en actividades artísticas y visuales centradas en la elaboración de objetos o artefactos artísticos. Sanción inmersa en la cultura escolar en la medida en que el quehacer disciplinar de las artes visuales a cargo de artistas individuales, invisibilizan la diversidad de cuerpos al interior del aula, por cuanto la teoría de la performatividad de género (Butler, 2007) advierte que dicho artista

es hombre, de raza blanca y occidental. Patrón que, en definitiva, se reproduce en la primacía del cuerpo individual.

De este modo se distinguieron tres factores que enfatizaron dicha individualidad: condicionamiento del cuerpo hacia el trabajo individualizado, tránsito de actividades individualizadas hacia actividades colaborativas y creación de objetos artístico-visuales (Tabla 2).

Tabla 2

Recursos, porcentajes y referencias según subcategorías de categoría “Primacía del cuerpo individual”

Categoría	Subcategorías	Recursos	Referencias	%
Primacía del cuerpo individual	Condicionamiento del cuerpo hacia el trabajo individualizado	3	5	50%
	Tránsito de actividades individualizadas hacia actividades colaborativas	2	3	30%
	Creación de objetos artístico-visuales	1	2	20%
Total		6	10	100%

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.1. Subcategoría emergente “Condicionamiento del cuerpo hacia el trabajo individualizado”

Los y las practicantes B, F y D, con un total de 5 referencias correspondientes al 50% del total, manifestaron en sus relatos la preferencia hacia el trabajo individualizado. Esto se vio reflejado al momento de proponer actividades colaborativas, ante lo cual sus estudiantes demostraron preferencia por la elaboración de objetos o artefactos visuales desarrollados individualmente. Tal es el caso de el/la practicante F, quien percibió en sus estudiantes una predisposición hacia el trabajo individualizado: “El carácter de lo individual lo tiene en cada proyecto. A mí se me hacía muy difícil, con las características que veo en los chiquillos que empezaran a elaborar proyectos en conjunto” (F).

Predisposición que, en el caso de el/la practicante D, se presentó como un desafío al momento de hacerlos trabajar colectivamente en el patio del centro de prácticas: “[...] en el caso de ellos siempre querían trabajar individualmente. Me costó mucho hacerlos trabajar en colectivo como para poder sacarlos al patio y que tuvieran un espacio más abierto” (D).

4.2.2.2. Subcategoría emergente “Tránsito de actividades individualizadas hacia actividades colaborativas”

Los y las practicantes D y F, con un total de 3 referencias correspondientes al 30% del total, manifestaron que ante la evidente primacía del cuerpo individualizado, percibieron la posibilidad de implementar actividades tendientes a la colaboración entre los/las estudiantes, transitando así desde actividades individualizadas hacia actividades colaborativas.

Así, por ejemplo, el/la practicante F contempló la posibilidad de desarrollar actividades colectivas conducentes a la colaboración tras diagnosticar la primacía del trabajo individualizado. De este modo, transitó desde lo individual a lo colectivo contemplando la elaboración inicial de proyectos individuales para abordarlos posteriormente de manera colectiva. Trabajo colectivo que, en definitiva, no implicó tan solo un involucramiento entre estudiantes, sino que además incluyó a el/la practicante, generando un saber colectivo de modo colaborativo a partir de cada experiencia individual. Según el/la practicante:

A mí lo que más me interesaba era que ellos también llegaran a la lógica de proyecto artístico como individualidad y desde allí quizás pasar a un proyecto más grupal. Pero siempre instando que lo que se va a hablar en el taller, lo que finalmente aparece en estas conclusiones es de forma colectiva. O sea el conocimiento o idea de pintura que estamos construyendo es a partir de lo colectivo. He dejado pasar esta idea, que al principio lo hacía de conceptos muy académicos, muy de la enciclopedia... qué era la pintura, o qué era tal cosa; lo deseché. Y comencé a trabajar a partir de los mismos conceptos que ellos van diciendo. (F)

4.2.2.3. Subcategoría emergente “Creación de objetos artístico-visuales”

El/la practicante B, con un total de 2 referencias correspondientes al 20% del total, señaló que durante sus primeros pasos como practicante, percibió un condicionamiento en actividades artísticas que dicen relación con la evaluación numérica requerida por la institución educativa:

La primera actividad que yo les hice, la hice sin nota. Ahora me pidieron nota. Y descubrí que la actividad no la toman en cuenta si no otorga un producto de esa naturaleza objetual, con objetivo que a ellos les sirva. Entonces si yo no hago un objeto en verdad no valoran, ni trabajan, y no lo hacen: ¿Y entonces para que hacemos esto? No quiero hacerlo. No lo hacen. (B)

Aspecto reflexionado por parte de el/la practicante y que, en definitiva, obedeció a normas culturales institucionalizadas al interior del centro de prácticas. Es así como a partir del condicionamiento del objeto durante su formación como profesor/a en Artes Visuales, logró reflexionar en torno a la elaboración individualizada de objetos o artefactos artístico-visuales al interior del aula:

[...] al principio notaba que las primeras sesiones eran por nota. Trabajamos por la nota. Y yo también trabajaba por mi nota, entonces trabajaba en función de observarme a mí misma para yo obtener una buena nota [...]

Yo estaba, yo creo que también por mi cultura y por la cultura de colegio, apegada al objeto final. Y mi cultura es así también y mis años de formación [...]

Ellos llegan y empiezan a sacar sus trabajos y eso me impide hablarles. (B)

4.2.3. Categoría emergente “Relaciones físico-emocionales del cuerpo”

Con un total de 8 referencias correspondientes al 25% del total, los/las practicantes B, D y G señalaron en sus relatos que la relación estrecha entre lo físico y lo emocional permitió comprender el cuerpo en sus dimensiones afectivas y anímicas. Aspectos que se tornaron cruciales ante los necesarios procesos efectivos e integrales de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales en contextos escolares, emergiendo performativamente una subcategoría que activó la dicotomía sujeto/objeto reflejo de la tradición epistemológica occidental de construcción de identidad que enfrentan al “yo” con lo “otro” (Butler, 2007). En este sentido, se distinguió el siguiente factor: situarse en el lugar del otro (Tabla 3).

Tabla 3

Recursos, porcentajes y referencias según subcategoría de categoría “Relaciones físico-emocionales del cuerpo”

Categoría	Subcategoría	Recursos	Referencias	%
Relaciones físico-emocionales del cuerpo	Situarse en el lugar del otro	3	8	100%

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3.1. Subcategoría emergente “Situarse en el lugar del otro”

Los y las practicantes B, D y G, con un total de 8 referencias correspondientes al 100% del total, señalaron en sus relatos la importancia de la relación entre los cuerpos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, en la medida en que el cuerpo transmite confianza, afecto y emociones. Situándose de este modo en el lugar de el/la otro/a, reconociendo diferencias y particularidades en sus estudiantes, respecto de la disposición para el aprendizaje.

Claro ejemplo de lo anterior quedó graficado a partir de lo señalado por la/el practicante B, quien arguyó que la confianza y empatía con sus estudiantes durante el tiempo de duración de su práctica profesional es determinante. De hecho, argumentó que durante el transcurso del tiempo de la práctica profesional se sintió con la confianza necesaria para desplazarse y modificar el espacio, generando de este modo un ambiente adecuado y propicio para el aprendizaje de sus estudiantes mediante el empleo del cuerpo en una actividad denominada “Tableau Vivant”:

[...] han ido pasando los días y ya cada vez me siento en confianza para poder primero yo ir moviéndome, mi cuerpo, y ahora yo ahora mover el espacio. O sea es una conducta que en principio, nada. De hecho yo no movía tanto mi cuerpo al principio. O sea, yo como objeto del espacio me desplazaba muy poco. Dado que yo ahora me desplazo un poco más, mucho más, cubro casi todo el espacio. Y ahora estoy pensando de cómo... en otros cursos, en salas más chicas, he ido haciendo ambientes más distendidos a partir del movimiento del mobiliario principalmente. (B)

5. Conclusión

El análisis de información cualificada permite inducir, tras la exploración de percepciones particulares de cada profesor/a en formación práctica en Artes Visuales, que en términos generales poseen una conceptualización del cuerpo dinamizada por factores culturales que han naturalizado un tipo de didáctica específica de las artes visuales para instituciones escolares. Naturalización que dice relación con la creación individualizada, generadora de un lenguaje propio que emplea ciertos recursos y materiales, objetos e imágenes, según nos lo adelantara Marshall (2014) y Cobos (2015).

La recogida y análisis de datos sitúan la teoría de la performatividad como marco de reflexión, en la medida en que las percepciones del conjunto de practicantes transitan desde la sanción a la subversión, en los términos señalados por McLaren (1995). Así, por ejemplo, la naturalización de este tipo de didáctica específica, sanciona y normativiza la formación inicial de profesores/as en Artes Visuales durante sus prácticas profesionales, sanciones y normas que son objeto de reflexión crítica, tras lo cual emergen actos subversivos en la reflexión y en la acción a partir del cuerpo, términos bajo los cuales el cuerpo se invisibiliza en la cultura escolar. Invisibilización que particularmente, bajo actividades planificadas y ejecutadas, no contempla el arte contemporáneo, la acción artística y la performance como contenidos específicos (Errázuriz, 2006). Tampoco se puede observar una relación interdisciplinar con otras áreas del currículo escolar (Giráldez y Palacios, 2014; Llona, 2011). Por lo tanto, son prácticas profesionales que, en términos simples, se ajustan tan solo a los Planes y Programas de Estudio y Bases Curriculares en Artes Visuales.

Sin embargo, tras la aplicación de entrevistas semiestructuradas se devela la importancia que cobra el cuerpo durante el proceso de práctica profesional, lo que en definitiva radica en la subversión de la didáctica específica que prima en cada institución escolar. Es decir, la subversión a partir de la reflexión en la acción ante condiciones que en definitiva invisibilizan el cuerpo.

Por lo tanto, la importancia atribuida al cuerpo radica en una complejidad situada al interior del aula. Cuerpo que no es reflexionado sino a partir de las condiciones espaciales, el desarrollo de actividades individuales y las relaciones de poder. De este modo, la reflexión gatilla acciones en cada practicante para desprenderse de las normas y sanciones que regulan los cuerpos, transitando espacialmente desde el interior al exterior del contexto escolar y viceversa, generando actividades colaborativas y participativas que complementan actividades individuales, e instalan el aprendizaje artístico más allá de la creación de uno o varios objetos artísticos, situándose en el lugar del otro a partir de su propio cuerpo. Es decir, identificando necesidades físicas, efectivas y emocionales expresadas en cada uno de los cuerpos de sus estudiantes.

Bajo estos términos, la presente investigación provee posibilidades pedagógicas del cuerpo, indistintamente de su disciplina, al interior de los procesos de prácticas profesionales de profesores/as en formación inicial.

Teniendo en cuenta el aula escolar como escenario ritualizado para el aprendizaje, cabe destacar que la transposición didáctica de contenidos u objetivos del currículo nacional no

puede estar exenta de la consideración del cuerpo. Desafío no menor para el/la profesor/a en Artes Visuales, ya sea desde su formación inicial o desde su ejercicio profesional. Por lo tanto, los planes de formación inicial o continua deben articular la problemática del cuerpo en el arte contemporáneo durante las prácticas profesionales de profesores/as en Artes Visuales, cuerpo que en términos performativos cobra relevancia en la práctica artística denominada performance-art (Barría, 2014). En la medida en que el límite entre profesor/a y artista (Milder, 2011; Mörch, 2011) se diluye en la interacción con diversos cuerpos al interior de un espacio escolar homogéneo, centrado en experiencias y aprendizajes individualizados, cabe señalar que es vital el factor físico afectivo y emocional de los/las estudiantes frente al proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, el cuerpo al interior del proceso de formación práctica de futuros/as profesores/as en Artes Visuales reviste alcances pedagógicos efectivos que implican no tan solo las técnicas, materiales conducentes a la creación de objetos y artefactos artísticos visuales (Acaso, 2009; Efland, 1976; Marshall, 2014), sino también el aprendizaje corporizado bajo la teoría de la performatividad (Fischer-Lichte, 2013), ya sea mediante la expresión gráfico-plástica (Lowenfeld & Brittain, 1972) acompañada de acciones, gestos, movimientos y desplazamientos del cuerpo al interior o fuera del aula, o mediante la posibilidad de caracterizar el movimiento del cuerpo a través de sensores biométricos que permitan su análisis cinemático (Wandell et al., 2008). En la medida en que acción, palabra y cuerpo constituyan una triada que integre diversas asignaturas del currículo escolar para que el aprendizaje corporizado de carácter interdisciplinar satisfaga las necesidades e inquietudes académicas de los/las estudiantes. Comprendiendo la acción del cuerpo en el aula como una performance o puesta en escena en los distintos niveles de aprendizaje a partir del acto realizativo (Austin, 1990) de profesores/as en formación inicial junto a sus estudiantes. Promoviendo de esta manera el uso del cuerpo durante las prácticas profesionales para el desarrollo de competencias de reflexión crítica enmarcada en los estudios de performance (Schechner, 2000; Taylor & Fuentes, 2011) y la teoría de la performatividad de género (Butler, 2007), lo que hace posible develar problemáticas de clase, raza y género que se suscitan al interior del contexto escolar, en donde las artes visuales son vitales por cuanto permiten evidenciar la subjetividad de la experiencia anidada en el cuerpo.

6. Referencias Bibliográficas

- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En P. Sarlé, E. Ivaldi, & L. Hernández (Eds.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 67-86). Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.
- Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2017). *Art Thinking*. Barcelona: Paidós.
- Aubin, H. (1974). *El dibujo del niño inadaptado*. Barcelona: Laja.
- Augustowsky, G. (2012). *El Arte en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós Studio.
- Bajardi, A., & Álvarez, D. (2012). *La performance como experiencia educativa en la Enseñanza Secundaria: un medio para fomentar la motivación y la creatividad. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA. Recuperado desde http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/intervencion_reconstruccion/190_bajardi_alvarez_performance-secundaria.pdf
- Barría, M. (2014). *Intermitencias. Ensayos sobre performance, teatro y visualidad*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bertling, J. G. (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(13), 1-27. Recuperado desde <http://www.ijea.org/v16n13/>
- Bianciotti, M. C., & Ortecho, M. (2013). La noción de performance y su potencialidad epistemológica en el hacer científico social contemporáneo. *Tabula Rasa*, 19, 119-137. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036006>

- Bocanegra, M., Castillo, D., Garzón, M., & Romero, M. (2015). Intercambios gestuales: cuerpo y diversidad en el arte. Reflexiones desde el proceso de un laboratorio de creación. *EARI. Educación Artística. Revista de Investigación*, (6), 33-48.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cobos, D. (2015). *Educación Artística en Chile: Diagnóstico de actuales prácticas docentes y posibles perspectivas* (Tesis Doctoral). Recuperado desde <http://observatoriogcuchile.cl/educacion-artistica-en-chile-diagnostico-de-actuales-practicas-docentes-y-posibles-perspectivas/>
- Cortés, L. (2018). La performatividad en la acción pedagógica de profesores/as en formación en artes visuales. *Atenea*, 518(2), 57-73. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000200057>
- Di Leo, J. H. (1970). *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*. Barcelona: Paidós Psicometría y Psicodiagnóstico.
- Efland, A. (1976). The School Art Style: A Functional Analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44. doi:10.1080/00393541.1976.11649921
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, L. H. (2006). *Sensibilidad Estética. Un desafío pendiente en la educación Chilena*. Santiago de Chile: Instituto de Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fischer-Lichte, E. (2013). *Estética de lo Performativo*. Madrid: ABADA Editores.
- Freedberg, D., & Gallese, V. (2007). Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(5), 197-203. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.00>
- Freedman, K. (2011). Leadership in art education: Taking action in schools and communities. *Art Education*, 64(2), 40-45. Recuperado desde <http://www3.kutztown.edu/arteducation/PDF/Leadership.pdf>
- Gardner, H. (2005). *Arte mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Gómez, J. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 115-132. Recuperado desde <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110117A>
- Harris, D. (2006). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós.
- Jimenez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.
- Koppitz, E. (2004). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Llona, E. (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: OEI, AECID. Recuperado desde https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/03/educacion_artistica_chile.pdf
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Barcelona: Kapelusz.
- Mannathoko, C., & Mamvuto, A. (2018). Teaching the Arts in the Primary School Curriculum: What Strategies Imbue the Integrative Arts Subjects? *Studies in Art Education*, 59(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1440149>
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127. doi:10.1080/00393541.2014.11518922
- McLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Milder, P. (2011). Teaching as Art. The Contemporary Lecture-Performance. *PAJ: A Journal of Performance and Art*, 33(97), 13-27. doi:10.1162/PAJJ_a_00019
- Ministerio de Educación (2004a). *Artes Visuales, Educación Artística, Programa de Estudio Segundo Año Medio*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (2004b). *Artes Visuales, Educación Artística, Programa de Estudio Tercer Año Medio*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (2004c). *Artes Visuales, Educación Artística, Programa de Estudio Cuarto Año Medio*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2013a). *Artes Visuales, Programa de Estudio Primer Año Básico*.

Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2013b). *Artes Visuales, Programa de Estudio Segundo Año Básico*.

Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2013c). *Artes Visuales, Programa de Estudio Tercer Año Básico*. Santiago

de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2013d). *Artes Visuales, Programa de Estudio Quinto Año Básico*.

Santiago de Chile: Autor

Ministerio de Educación (2016a). *Artes Visuales, Programa de Estudio Séptimo Año Básico*.

Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2016b). *Artes Visuales, Programa de Estudio Octavo Año Básico*

Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2016c). *Artes Visuales, Programa de Estudio Primer Año Medio*.

Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación (2017). *Propuesta curricular para 3° y 4° medio*. Santiago de Chile: Autor.

Recuperado desde http://basesdelfuturo.educarchile.cl/wp-content/uploads/2017/03/Propuesta_Curricular-Consulta-P%C3%BAblica.pdf

Mörch, C. (2011). Trabajo en Contradicción. *Revista Humboldt Mediación Artística*, 156, 7-9.

Orbeta, A., & Valdebenito, M. J. (2014). *Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en*

programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1° a 6° básico

de Artes Visuales y Música. Santiago de Chile: CNCA. Recuperado desde

[http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2015/10/ESTUDIO-](http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2015/10/ESTUDIO-COMPARADO-SOBRE-ENSEN%CC%83ANZA-DE-LAS-ARTES-EN-PROGRAMAS-DE-FORMACIO%CC%81N-EN-PEDAGOGI%CC%81A-BA%CC%81SICA-Y-LAS-BASES-CURRICULARES-DE-1%C2%BA-A-6%C2%BA-BA%CC%81SICO-DE-ARTES-VISUALES-Y-MU%CC%81SICA.-2-2.pdf)

[COMPARADO-SOBRE-ENSEN%CC%83ANZA-DE-LAS-ARTES-EN-PROGRAMAS-DE-](http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2015/10/ESTUDIO-COMPARADO-SOBRE-ENSEN%CC%83ANZA-DE-LAS-ARTES-EN-PROGRAMAS-DE-FORMACIO%CC%81N-EN-PEDAGOGI%CC%81A-BA%CC%81SICA-Y-LAS-BASES-CURRICULARES-DE-1%C2%BA-A-6%C2%BA-BA%CC%81SICO-DE-ARTES-VISUALES-Y-MU%CC%81SICA.-2-2.pdf)

[FORMACIO%CC%81N-EN-PEDAGOGI%CC%81A-BA%CC%81SICA-Y-LAS-BASES-](http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2015/10/ESTUDIO-COMPARADO-SOBRE-ENSEN%CC%83ANZA-DE-LAS-ARTES-EN-PROGRAMAS-DE-FORMACIO%CC%81N-EN-PEDAGOGI%CC%81A-BA%CC%81SICA-Y-LAS-BASES-CURRICULARES-DE-1%C2%BA-A-6%C2%BA-BA%CC%81SICO-DE-ARTES-VISUALES-Y-MU%CC%81SICA.-2-2.pdf)

[CURRICULARES-DE-1%C2%BA-A-6%C2%BA-BA%CC%81SICO-DE-ARTES-VISUALES-Y-](http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2015/10/ESTUDIO-COMPARADO-SOBRE-ENSEN%CC%83ANZA-DE-LAS-ARTES-EN-PROGRAMAS-DE-FORMACIO%CC%81N-EN-PEDAGOGI%CC%81A-BA%CC%81SICA-Y-LAS-BASES-CURRICULARES-DE-1%C2%BA-A-6%C2%BA-BA%CC%81SICO-DE-ARTES-VISUALES-Y-MU%CC%81SICA.-2-2.pdf)

[MU%CC%81SICA.-2-2.pdf](http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2015/10/ESTUDIO-COMPARADO-SOBRE-ENSEN%CC%83ANZA-DE-LAS-ARTES-EN-PROGRAMAS-DE-FORMACIO%CC%81N-EN-PEDAGOGI%CC%81A-BA%CC%81SICA-Y-LAS-BASES-CURRICULARES-DE-1%C2%BA-A-6%C2%BA-BA%CC%81SICO-DE-ARTES-VISUALES-Y-MU%CC%81SICA.-2-2.pdf)

Read, H. (1995). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

- Sánchez, B., & Soto, P. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 183-200. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.42952
- Schechner, R. (2000). *Performance: Teoría y prácticas interculturales*, Buenos Aires: Libros de Rojas UBA.
- Schmitt, E. (2011). ¿La mediación artística como arte? ¿El arte como mediación artística? *Revista Humboldt Mediación Artística*, 156, 5-6.
- Sharp, W. (1969). An Interview with Joseph Beuys. *Art forum*, 8(4), 12-46.
- Stora, R. (2003). *El test del árbol*. Argentina: Paidós.
- Taylor, D., & Fuentes, M. (2011). *Estudios Avanzados de Performance*, México: Fondo Cultura Económica.
- Tejo, C. (2017). Proyectos de arte de acción: Análisis de una experiencia pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 203-217. <https://doi.org/10.5209/ARIS.47320>
- Torrens, V. (2007). *Pedagogía de la performance. Programa de cursos y talleres*. Diputación Provincial de Huesca: Edición de Valentín Torrens.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press
- Wandell, B., Dougherty, R. F., Ben-Shachar, M., Deutsch, G. K., & Tsang, J. (2008). Training in the arts, reading, and brain imaging. En M. Gazzaniga (Coord.). *Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition* (pp. 51-59). New York: Dana Press. Recuperado desde https://www.dana.org/uploadedFiles/News_and_Publications/Special_Publications/Learning,%20Arts%20and%20the%20Brain_ArtsAndCognition_Compl.pdf
- Woywod, C. (2016). Nathaniel Stern: Performing Images. *The Journal of the National Art Education Association*, 69(4), 36-42. Recuperado desde <https://www.arteducators.org/research/art-education-journal>