



Espacios escolares y enseñanza de las artes visuales en torno al enfoque de la cognición enactiva*

Luis Cortés-Picazo**

Macarena Rioseco-Castillo***

Noemi Grinspun-Siguelnitzky****



(pensamiento)

(pensamiento), (palabra)... Y obra

* Artículo de investigación derivado de proyecto FGI 35-18 "Acciones performativas de profesores/as que imparten asignatura de artes visuales en educación básica en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana: Sanción y subversión del cuerpo", con el apoyo de fuentes teóricas tratadas en el marco del proyecto 18-2020-PGI "El cuerpo como dispositivo didáctico interdisciplinar en estrategias de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales para el sistema escolar", financiado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.

** Doctor en Educación Artística, Universidad Complutense de Madrid, España. Académico del Departamento de Artes Visuales, Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile. Correo electrónico: luis.cortes@umce.cl. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0785-8862>

*** Doctora en Arte, Universidad de Lancaster, Reino Unido. Académica del Departamento de Artes Visuales, Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile. Correo electrónico: macarena.rioseco@umce.cl. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2345-7575>

**** Doctora en Ciencias Biológicas Neurociencias por Universidad de Chile, Chile. Académica del Departamento de Música, Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile. Correo electrónico: noemi.grinspun@umce.cl. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5956-6816>

Resumen

Este artículo deriva de una investigación de mayor envergadura desarrollada entre los años 2018 y 2019, cuyo foco central es el cuerpo y las emociones durante la creación artística visual en contextos escolares. En esta ocasión aborda una parte de su unidad de análisis con el objetivo de identificar la corporeización de los espacios escolares implicados en la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. Teóricamente, plantea desde el enfoque enactivo de la cognición corporeizada que el cuerpo y el espacio forman parte crucial en el aprendizaje artístico. Metodológicamente, corresponde a un estudio cualitativo que analizó entrevistas en profundidad de 21 profesionales de la educación que ejercieron como profesores/as de artes visuales en diferentes establecimientos educacionales en Santiago de Chile. Concluye que los espacios destinados a la enseñanza de las artes visuales en los centros escolares, activaron o inhibieron la corporeización del aprendizaje artístico de los/las estudiantes, producto de factores culturales, estéticos y funcionales. Propone activar la resignificación y apropiación corporeizada de los espacios escolares destinados al aprendizaje artístico, modificando o habitando espacios alternativos más allá de sus fronteras físicas y simbólicas.

Palabras clave: escuela; expresión corporal; actividad artística; personal docente

School Spaces and Visual Arts Teaching from an Enactive Cognition Approach

Abstract

This study derives from larger research carried out between 2018 and 2019, whose central focus was the body and emotions during visual artistic creation in school contexts. This paper addresses a part of its unit of analysis to identify the embodiment of school spaces involved in teaching and learning of visual arts. Theoretically, it posits from an enactive approach of embodied cognition where the body and space are a crucial part of artistic learning. Methodologically, it corresponds to a qualitative study that analyzed in-depth interviews of 21 education professionals who worked as visual arts teachers in different schools from Santiago Chile. It concludes that the spaces for the teaching of visual arts in schools activated or inhibited the embodiment of artistic learning of students, as a result of cultural, aesthetic, and functional factors. It proposes to activate the resignification and embodied appropriation of school spaces destined for artistic learning, modifying or inhabiting alternative spaces beyond their physical and symbolic borders.

Keywords: school; physical expression; artistic creation; teaching personnel

Espaços escolares e ensino de artes visuais em torno do foco da cognição inativa

Resumo

Este estudo deriva de uma investigação alargada desenvolvida entre 2018 e 2019, cujo foco central é o corpo e as emoções durante a criação artística visual em contextos escolares. Nesta ocasião, aborda uma parte da sua unidade de análise com o objetivo de identificar a corporeização dos espaços escolares envolvidos no ensino e aprendizagem das artes visuais. Teoricamente, propõe, a partir da abordagem ativa da cognição corporatizada, que o corpo e o espaço são uma parte crucial da aprendizagem artística. Metodologicamente, corresponde a um estudo qualitativo que analisou entrevistas aprofundadas de 21 profissionais da educação que exerceram como professores de artes visuais em diferentes estabelecimentos de ensino em Santiago do Chile. Conclui que espaços destinados ao ensino das artes visuais nas escolas, ativaram ou inibiram a formação da aprendizagem artística dos alunos, produto de fatores culturais, estéticos e funcionais. Propõe a ativação da resignificação e apropriação corporatizada de espaços escolares destinados à aprendizagem artística, modificação ou habitamento de espaços alternativos para além das suas fronteiras físicas e simbólicas.

Palavras-chave: escola; expressão corporal; criação artística; pessoal docente

Introducción

El espacio escolar destinado a la asignatura de artes visuales en Chile ha cobrado especial preocupación para Marini et ál. (2018), quienes señalan que sus componentes estéticos, culturales y cotidianos inciden en el aprendizaje artístico. Esto debido, principalmente, a que el denominado tercer maestro o, más bien, el espacio y entorno escolar ha pasado inadvertido para agentes y autoridades educativas en Chile: “omiten y/o desconocen la importancia del entorno educativo, lo cual se refleja en la ausencia de investigación y de políticas públicas que contribuyan a mejorar las condiciones físicas, materiales y estéticas del ambiente escolar” (Errázuriz, 2015, p. 95).

Motivar y estimular la percepción de cualidades físicas y estéticas del espacio escolar generan ambientes significativos de aprendizajes en niños y niñas. Al tiempo, promueve el bienestar desde etapas iniciales de escolarización a partir de la valoración del diseño, implementación, equipamiento y mantenimiento pertinente de los espacios escolares (Crespo y Pino, 2010).

Los criterios estéticos reflejados en la infraestructura de los espacios escolares estimulan los aprendizajes, en la medida que se adaptan a las necesidades educativas de niños y niñas. Por ello, es clave el diálogo entre criterios arquitectónicos y criterios educativos según edades, componentes sociales y culturales; de esta manera, se suscita la creatividad, la motivación y mejora de la calidad de la educación (Rashidi, 2020).

Espacios educativos protagonistas de instalaciones artísticas contemporáneas, producto de proyectos curatoriales, han develado normas imperantes en espacios institucionales (Mesías et ál., 2020). Así, se evidencia el rol transformador de las artes a partir de la crítica sobre rasgos estéticos, físicos y simbólicos que sancionan el tránsito de los cuerpos por dichos espacios; lo cual estimula y motiva aprendizajes artísticos desde la intervención estética de los espacios, con el objeto de propiciar nuevas lecturas y modos de percibir el espacio. Esta disyuntiva ante la cual se ven enfrentados/as profesores/as noveles en artes visuales, quienes tras asumir prácticas pedagógicas normadas o subversivas, deben propiciar prácticas pedagógicas desde la subjetividad con el ánimo de construir su identidad profesional mediante la traducción didáctica de la percepción sobre las condiciones físicas y simbólicas del espacio escolar (Wild, 2011).

Existe una variedad de espacios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, que comprenden espacios escolares internos y espacios escolares externos. Respecto de los espacios internos en establecimientos escolares se encuentran: salas de clases, talleres artísticos y patios escolares. En relación con los espacios externos, cabe mencionar espacios de mediación artística al interior de museos y espacios patrimoniales urbanos y rurales.

Los espacios internos, particularmente los patios escolares, poseen un componente simbólico en cuanto espacios comunes que hacen posible la experimentación e instancias de aprendizaje comunitario (Martínez, 2019). Los espacios externos propician la creación y apreciación de experiencias estéticas destinadas a diferentes niveles escolares, a partir de visitas participativas y colaborativas de exposiciones de arte en museos, galerías de artes y centros culturales (Carceller y Villanueva, 2019; Palau-Pellicer et ál., 2019). De igual modo, el patrimonio urbano comprendido como espacio externo de aprendizaje, promueve articuladamente la percepción de aspectos socio-culturales y dinámicas propias del entramado humano que conforman las identidades de las ciudades (Acebedo, 2019; Huerta, 2015).



A partir de lo expuesto, la invisibilidad del tercer maestro en la enseñanza del arte en Chile se torna una problemática; por cuanto sus criterios estéticos, simbólicos, funcionales e infraestructura arquitectónica implican modos de habitar no investigados en el espacio escolar. Cobra especial relevancia el rol asumido por profesores y profesoras que imparten la asignatura de artes visuales, y el rol del cuerpo de sus estudiantes bajo dichas condiciones. Cuerpos cuyas acciones develan modos de sentir y percibir el espacio escolar.

El objetivo principal del presente estudio es identificar la corporeización de los espacios escolares implicados en la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales mediante la percepción de profesores/as que imparten la asignatura de artes visuales en diversos establecimientos de la Región Metropolitana en Santiago de Chile. Este texto se encuentra enmarcado en el enfoque de la cognición enactiva, al tiempo que reflexiona sobre las decisiones y acciones pedagógicas de profesores/as que imparten la asignatura de artes visuales, teniendo en consideración una serie de factores implicados en la percepción del espacio escolar: cantidad de estudiantes en el aula, niveles de enseñanza de sus estudiantes, estética, diseño, equipamiento, mantenimiento, distribución y tamaño de los espacios escolares.

Enacción y cognición corporeizada¹

El enfoque enactivo de las ciencias cognitivas, introducido por Varela et ál. (1991), y desarrollado por autores como Gibson (2015); Bruya (2010); Clark (2011); Ingold (2013); Montemayor y Haroutioun (2015), plantea que gran parte de los procesos cognitivos desarrollados por un organismo —tanto acciones, como pensamientos— son producidos y formados no solo a través del cerebro (mente), sino mediante el uso de todo cuerpo en contacto con el mundo. Ideas filosóficas emergentes a fines del siglo XIX, como la “experiencia inmediata” e “intuición” de Bergson (1998), fueron cruciales para la posterior comprensión de los procesos cognitivos como procesos mentales que se desarrollan en simbiosis con acciones corporeizadas.

El enfoque enactivo describe que la mente y el cuerpo se unifican en sus actos al interactuar con el ambiente para adquirir conocimiento, así como para crearlo. Por lo tanto, propone que el conocimiento, las suposiciones y creencias del mundo construidas por el ser humano han sido formados con base en la estructura física misma de este. Siendo una de las aportaciones más relevantes del enfoque enactivo, el argumento de que el mundo que conocemos y como lo conocemos está necesariamente condicionado por nuestra experiencia y existencia a manera de entes físicos-corporales. Más allá, este enfoque describe que en nuestro proceso de conocer el mundo el espacio o ambiente y los objetos que lo habitan, actúan como artefactos que se acoplan a nuestros cuerpos y, por lo tanto, actúan de manera semejante a especies de aparatos de “cognición extendida”² (Clark, 2011).

Entonces, el mundo que conocemos está condicionado por nuestros cuerpos, pero también por la capacidad, oportunidades y rangos de acción (Kirk, 2014) que nos permiten el ambiente y esos elementos no-humanos con los que interactuamos. Gibson explica esta idea con el concepto de “affordances” (2015), para describir que lo “ofrecido” por un objeto o ambiente son las posibilidades para actuar y conocer que este le ofrece al individuo. De manera que lo que

conocemos está limitado tanto por la composición y características físicas y psíquicas del individuo como por la composición y características del ambiente y los objetos que lo habitan.

Crowther (2012) propone bajo estos términos que el individuo y el mundo están directamente relacionados, recíprocamente construidos y, por lo tanto, en constante, permanente interacción y modificación. Describe que “la estructura del pensamiento y del mundo objetivo se correlacionan en una dinámica mutuamente definitoria”³ (Crowther, 2012, p. 60). De este modo, se promueve una relación recíproca y dinámica entre el pensamiento y el mundo.

Este enfoque se contrapone a modelos de pensamientos más estáticos y trascendentes que se estructuran a partir de suposiciones, como que el mundo existente antes e independientemente de los individuos que lo habitan, y planteamientos como: “la mente es un espejo de la naturaleza”⁴ (Varela et ál., 1991, p. 9). Modelos bajo los cuales los individuos son vistos como meros espectadores pasivos de su entorno, es decir, sin ningún tipo de agencia en la construcción del mundo, e incluso, simplemente perciben y reflejan un mundo preexistente.

Enacción, por el contrario, propone una visión dinámica de la relación entre individuos y el mundo, donde el rol de estos últimos “consiste en enactuar o producir un mundo”⁵ (Varela et ál., 1991, p. 205). Enfatiza que:

cognición no es la representación de un mundo preexistente por una mente preexistente, pero sino más bien, la enacción de un mundo y una mente en base a la historia de la variedad de acciones que un ser en el mundo que realiza⁶. (Varela et ál., 1991, p. 9)

Las ideas de pensadores como Merleau-Ponty (2014), Morin (2008) e Ingold (2013) también apoyan

1 Las traducciones del inglés al español en esta sección fueron realizadas por los/as autores de este texto.

2 ‘extended cognition’ (Clark, 2011).

3 ‘the structure of thought and of the objective world is correlated in a mutually defining dynamic.’ (Crowther, 2012, p. 60).

4 ‘the mind [is] a mirror of nature’ (Varela et al., 1991, p. 9).

5 ‘consists in the enactment or bringing forth of a world’ (Varela et al., 1991, p. 205).

6 ‘cognition is not the representation of a pre-given world by a pre-given mind but is rather the enactment of a world and a mind on the basis of a history of the variety of actions that a being in the world performs’ (Varela et al., 1991, p. 9).

la tesis de codependencia entre sujetos y el mundo avalada por el concepto de enacción.

Merleau-Ponty, por ejemplo, observó que el mundo “es el escenario natural de, y el campo para, todos mis pensamientos y todas mis percepciones explícitas”⁷ (Merleau-Ponty, 2014, pp. 11-12). Afirma que los sentidos son el único acceso que las personas tienen al mundo y que, por lo tanto, la idea de que los objetos puedan existir independientemente de sujetos es artificial. Incluso argumenta que un sujeto específico es el producto de un mundo específico; el cual, a su vez, en realidad es una proyección de ese sujeto.

De manera similar, Morin subraya que no pueden existir objetos “si no es en relación a un sujeto”⁸ (Morin, 2008, p. 24), recalcando que no pueden existir sujetos sin un espacio o ambiente cuyos objetos le permitan existir. En consecuencia, en los puntos de vista de Morin y Merleau-Ponty, el mundo y los individuos son esencialmente inseparables.

Por su parte, Ingold destaca la dimensión temporal de ideas como enacción, argumentando que respalda una visión dinámica del mundo donde se entiende que las cosas se desarrollan mientras ocurren, avanzando “hacia delante en tiempo real”⁹ (Ingold, 2013, p. 7). De modo que, en vez de reflejar un mundo predeterminado, enacción implica “abrir nuestra percepción a lo que está sucediendo de modo que nosotros, a cambio, podamos responder acorde a ello”¹⁰ (Ingold, 2013, p. 7).

En resumen, este enfoque propone que los individuos tienen un rol crucial en la creación de significado y del mundo, y presenta el conocimiento como procesos donde la mente y el cuerpo se acoplan en la tarea de darle sentido al mundo. Los modelos que apoyan esta perspectiva sostienen la creencia que los humanos producen significado y constantemente transforman el mundo a su alrededor. Como resultado, el mundo depende y cambia con base en las experiencias de los individuos.

Metodología

Entre los años 2018 y 2019 se desarrolló una investigación denominada “Acciones performativas de profesores/as que imparten la asignatura de artes visuales en educación básica en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana: sanción y subversión del cuerpo”. Esta investigación tuvo como foco central el cuerpo y las emociones durante la creación artística visual en contextos escolares. A la luz de los resultados obtenidos emergieron una serie de categorías y sub-categorías en torno al cuerpo-tiempo, cuerpo-materiales, cuerpo-espacio y cuerpo-contenidos.

El objeto del presente estudio es la significación otorgada a los espacios escolares a partir de la corporeización de los aprendizajes artísticos

7 ‘is the natural setting of, and field for, all my thoughts and all my explicit perceptions’ (Merleau-Ponty, 1962, p. xi-xii).

8 ‘except in relation to a subject’ (Morin, 2008, p. 24)

9 ‘forward in real time’ (Ingold, 2013, p. 7).

10 ‘open[ing] up our perception to what is going on there so that we, in turn, can respond to it’ (ibid.).



según la percepción de profesionales de la educación que se desempeñan como profesores/as de artes visuales. Por lo anterior, analiza categorías y subcategorías emergentes relacionadas con el tópico cuerpo-espacio.

Bajo el paradigma de investigación cualitativa, “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et ál., 2014, p. 354). Emplea método inductivo de carácter exploratorio-descriptivo (Ruiz, 2012). A su vez, explora una problemática emergente en el contexto educativo chileno, examinando un fenómeno escasamente analizado en la enseñanza de las artes visuales. Describe dicha problemática, especificando sus propiedades, características y rasgos relevantes de importancia para comprender dicho fenómeno (Hernández et ál., 2014).

Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo conformada por un grupo de 21 profesores/as que impartieron la asignatura de artes visuales entre los años 2018 y 2019 en diferentes establecimientos educacionales, ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Fueron seleccionados intencionalmente, de modo no aleatorio y no probabilístico, los/as profesores/as entrevistados/as fueron invitados/as a colaborar en calidad de informantes claves.

Cada profesional fue seleccionado intencionalmente por parte del equipo de investigación debido a su familiaridad, acercamiento y grado de conocimiento de la investigación. Cada uno/a de ellos/as, se identificó con la letra “P” y respectivo número correlativo, con el objeto de ordenar e identificar las aportaciones. De este modo se garantizó el anonimato de cada profesional tras firmar los siguientes consentimientos éticos:

1. Formulario de consentimiento informado entrevista en profundidad (registro digital de audio) destinado a profesores/as que impartieron la asignatura de artes visuales en establecimientos educacionales en la Región Metropolitana.

2. Carta de autorización de la institución, destinado a directivos de los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana en donde profesores/as impartieron asignatura de artes visuales, con el objeto de autorizar su participación en la investigación.

Instrumento de recogida de datos

El conjunto de percepciones de profesionales que conformaron la unidad de análisis fueron recolectadas y registradas digitalmente a partir de la aplicación de entrevistas en profundidad. La recolección de información permitió extraer datos relevantes del contexto, ambiente y espacio de la investigación, es decir, del aula o centro escolar en donde cada profesor/a se desempeñó profesionalmente. Lo que constituyó una serie de constructos comunicativos que permitieron profundizar el tópico en estudio.

Cada entrevista en profundidad, sin ser un listado o guion de preguntas cerradas, conservó un rasgo distintivo y característico debido a la naturaleza

particular de el/la entrevistado/a; cuyo contexto socio-económico, experiencia profesional, prácticas docentes y nivel escolar en donde impartieron la asignatura de artes visuales le otorgaron un sello propio a cada entrevista en profundidad. De este modo, según lo señalado por Valle (2007), se trató de una serie de conversaciones profesionales que exigieron de parte de el/la entrevistador/a gran habilidad conversacional, capacidad analítica y preparación previa respecto del tópico en estudio.

Análisis de contenido y resultados

Las entrevistas en profundidad fueron transcritas con software Dragon Naturally Speaking 13.0. La información fue analizada inductivamente con el software NVIVO 11, con el propósito de sintetizar casos y referencias particulares para comprender la variedad de situaciones concretas. Se establecieron distinciones, relaciones y comparaciones a partir de cada una de las realidades educativas en las cuales se desempeñaron los/as profesores entrevistados/as.

A raíz del análisis, emergieron cuatro categorías y sus respectivas subcategorías. Se evidenció a partir de sus relatos o referencias que el cuerpo cobró especial significado a cada profesor/a entrevistado/a en relación al espacio escolar. Lo que permitió identificar en profundidad los modos en cómo el cuerpo se relacionó con los diversos espacios escolares.

1. Categoría: Cuerpo en el espacio

Con un total de tres referencias, contempló tres subcategorías que aludieron al modo en como el cuerpo se desarrolló en el espacio escolar.

Subcategorías:

- 1.1. Presencia de cuerpo en el espacio.
- 1.2. Posibilidades brindadas por el espacio.
- 1.3. Desplazamiento del cuerpo de el/la docente en el espacio como ejemplo para sus estudiantes.

2. Categoría: Limitaciones del espacio

Con un total de 14 referencias, contempló cuatro subcategorías que aludieron principalmente a limitaciones del cuerpo en el uso del espacio.

Subcategorías:

- 2.1. Actividades artísticas que invisibilizan el cuerpo.
- 2.2. Espacios reducidos.
- 2.3. Normas culturales y límites curriculares e institucionales.
- 2.4. Salas de clases para enseñanza básica como aspecto limitante en el desenvolvimiento del cuerpo en el espacio.

3. Categoría: Uso de diversos espacios

Con un total de 20 referencias contempló cinco subcategorías que aludieron a diferentes usos didácticos en diversos espacios dispuestos por los establecimientos educacionales.

Subcategorías:

- 3.1. Salidas pedagógicas.
- 3.2. Uso de sala de clases y taller de artes.
- 3.3. Uso del patio del establecimiento.
- 3.4. Uso del patio y espacios externos del establecimiento.
- 3.5. Uso del taller de artes.

4. Categoría: Modificación de los espacios.

Con un total de siete referencias, no arrojó subcategorías emergentes. No obstante, aludió a la modificación de los espacios ante normas y límites espaciales diagnosticados principalmente en la sala de clases. Se promovió la modificación de espacios normados, con el objeto de contribuir a la interacción, retroalimentación e intercambio colaborativo en el desarrollo grupal de trabajos de expresión artística visual. De manera que asumieron un rol protagónico los materiales y diversas zonas o rincones de cada espacio destinado a la enseñanza de las artes visuales.

A continuación, se exponen algunas referencias y análisis de resultados en sus respectivas subcategorías de cada categoría emergente.

Categoría cuerpo en el espacio

Subcategoría presencia del cuerpo en el espacio

La presencia corporal entre estudiantes y profesores/as fue valorada en el espacio escolar, en la medida que el cuerpo promovió el enriquecimiento del acto comunicativo. Las diferentes corporalidades (estudiantes/profesores) interactuaron recíprocamente a partir de mensajes que garantizaron la comunicación intersubjetiva:

Es que eso es bastante amplio, puesto que yo para enseñar lo más evidente es utilizarlo como forma de expresión. Mis clases son presenciales. El trabajo con guías por ejemplo, no hay un cuerpo de por medio. Se termina traduciendo en repaso, reconocimientos, en lecturas. No hay una riqueza de comprender o decodificar el mensaje del otro. No está ese ejercicio de identificar la expresión, de un emisor a un receptor. Y que es lo básico de una comunicación. Por lo tanto, la existencia de dos personas y de sus cuerpos presentes en un espacio, es fundamental. <Elementos internos\\P.12.>- § 1 referencia codificada [Cobertura 6,38 %]



Subcategoría desplazamiento del cuerpo del docente en el espacio como ejemplo para sus estudiantes

Dimensionar el aula escolar como espacio de interacción entre los cuerpos de profesores/as y estudiantes hizo posible el desplazamiento y movilidad al interior del espacio físico del aula. Los/as estudiantes fueron motivados y estimulados a partir del ejemplo de profesores/as, quienes se desplazaron libremente al interior del espacio a modo de ejemplo para sus estudiantes. Debido a lo cual hicieron posibles estrategias corporeizadas al margen de enseñanzas rígidas y formales:

El cuerpo por lo tanto está asociado al movimiento de lo contrario sería muy poco atractivo para los estudiantes. Yo creo que uno tiene que trabajar desde el ejemplo, si yo me muevo me distribuyo dentro de la sala y puedo observar, también dejó la libertad en que ellos puedan hacer exactamente lo mismo. Ya no podemos ver la educación rígida, ya no podemos ver todos mirándose la nuca, los niños y las niñas tienen que comenzar a mirarse entre ellos. A conocerse, a reconocerse, a conocer el espacio.

<Elementos internos\\P.5.>-§ 1 referencia codificada. [Cobertura 6,67 %]

Subcategoría posibilidades brindadas por el espacio

Aquellos espacios educativos en donde se brindaron condiciones estéticas y de infraestructura propicias para el aprendizaje generaron instancias de bienestar en el aula. En ella fue clave la acción docente para la gestión de apropiación estética del espacio por parte de sus propios estudiantes. Se emplearon las posibilidades brindadas por el espacio, especialmente en cuanto a condiciones de acceso, tamaño de sala e infraestructura pertinente:

aquí tenemos una realidad maravillosa porque trabajamos máximo con 25 por sala y es un espacio que es bonito, sobre todo en educación básica nosotros nos ocupamos de que las salas sean hermosas, que ellos participen de sus salas, y también ocupar ya que el colegio es bien abierto a otros espacios. <Elementos internos\\P.17.>–§ 1 referencia codificada.

[Cobertura 8,31 %]

Categoría limitaciones del espacio

Subcategoría normas culturales y límites curriculares e institucionales

La necesidad de desplazamiento de niños y niñas en el espacio tensionó modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. Situación que desafió a la educación centrada en la racionalidad técnica que invisibiliza el cuerpo y lo tornan pasivo; lo cual desliga el cuerpo de la mente, es decir, resta importancia al rol del cuerpo en los procesos de construcción del saber:

O sea, demasiado importante, de hecho, considero que entender a niños niñas que pasan sentados en una mesa y en una silla, en una jornada escolar completa de niños y niñas que están iniciando su etapa escolar es bastante fuerte. Entonces diagnosticar a niños y niñas que no se quedan sentados, como niños problemas e hiperactivos, lo consideró como una especie de educación caduca. Debido a que ni siquiera uno/a como sujeto adulto puede permanecer tantas horas sentados, sin moverse, con tantas instrucciones, demasiado conductista. <Archivos\\P.1>–§ 1 referencia codificada.

[Cobertura 13,57 %]

La invisibilidad del cuerpo en la asignatura de artes visuales obedeció a cuestiones curriculares e institucionales, limitando el uso de los espacios bajo normas de conducta instaladas culturalmente en el contexto escolar. Esto otorga mayor importancia al espacio en asignaturas que culturalmente lo requieren, tales como danza, teatro, música, etc.; a la vez que desincentiva el uso y apropiación de espacios alternativos en la asignatura de artes visuales:

Fuera de las declamaciones que el currículum hace al cuerpo en las distintas asignaturas, yo creo que en general no se le da mucha importancia y está un poco invisibilizado. Sin embargo, yo diría que en danza se le da mayor nivel de importancia, por un tema lógico.

<Archivos\\P.7>–§ 1 referencia codificada.

[Cobertura 11,84 %]

Las limitaciones de los espacios escolares para el desarrollo de actividades artísticas se debieron principalmente a la distribución del mobiliario, que disciplinaron los desplazamientos de los cuerpos de niños y niñas en educación básica. En consecuencia, se controló simbólicamente su conducta corporal e inhibió las diferentes personalidades de niños y niñas.

En términos generales se evidenció que el/la profesor/a que impartió la asignatura de artes visuales asumió un rol crítico frente a normas culturales que invisibilizaron y tornaron pasivos los desplazamientos de los cuerpos de niños y niñas. Limitación que normativizó didácticas centradas en el monitoreo y supervisión de trabajos individualizados de expresión artística visual. Lo cual promovió roles pasivos en cuerpos inmóviles y estáticos al interior del espacio escolar.

Subcategoría actividades artísticas que invisibilizan el cuerpo

Las actividades artísticas centradas en el aprendizaje de técnicas y procedimientos manuales y digitales requirieron del control motor de la mano en coordinación con la percepción visual. Dicho proceso implicó el desarrollo cognitivo que invisibilizó el cuerpo en términos físicos y simbólicos, ya que la coordinación mente/cuerpo no dependió de actividades de ejercicio o desplazamiento físico del cuerpo (P.11).

De igual modo, actividades centradas en el desarrollo del lenguaje gráfico y pictórico condicionaron los recorridos, a la vez que desplazamientos corporales de niños y niñas al interior del aula escolar, con el objeto de desarrollar dichas actividades. Ello debido principalmente a que la asignatura de artes visuales se asoció al manejo instrumental y procedimental de materiales y técnicas destinadas a la ejecución de ejercicios plásticos visuales:

ponte tu cuando hago clases normales, los chicos llegan, se sientan, dibujan y pintan [...] no se ocupa, como que no se toma mucho en cuenta el cuerpo [...] Claro los chicos se sientan, adquieren una postura, solo ocupan la mano, el brazo. No estamos tomando mucho en cuenta la expresividad del cuerpo, los movimientos y todo eso. Yo no le doy mucha importancia. Debería darle mucho más importancia. En realidad nunca me lo había planteado, esa es la verdad. La importancia del cuerpo y del movimiento. Debería tomarse como algo más integral.
<Elementos internos\P.10.>—§ 3 referencias codificadas. [Cobertura 25,21 %]

Subcategoría espacios reducidos

La relación entre cantidad de estudiantes y metros cuadrados de los espacios escolares, generaron ciertas tensiones al interior de la asignatura de artes visuales. Principalmente desmotivó el interés de niños y niñas hacia la asignatura de artes visuales. De este modo, se incrementó la marginalidad curricular de la asignatura de artes visuales, culturalmente heredada en el sistema escolar chileno:

Tengo aproximadamente entre 38 a 51 estudiantes por curso. Soy profesor jefe de sexto año y allí son 51 estudiantes. Al interior de un espacio de tamaño regular. Al respecto el hacinamiento de estar encerrado es un tema complicado. Está visto que lugares pequeños con mucha gente no es nada positivo. Ahora el espacio, bueno... Hay que tener un control total del espacio, hay que buscar las maneras para distribuir bien las cosas, de saber dónde ubicarse espacialmente para poder hacer que los estudiantes tomen atención, porque a pesar de ser la asignatura “amigable” o la que más interés les puede causar a primera vista, a medida que van creciendo, bueno es como la asignatura más fácil y pierden el interés. Y que es un problema que viene desde siempre, se le ha ido quitando la importancia a la asignatura de artes visuales en sí. Queda poco desplazada de lo otro
<Elementos internos\P.4.>—§ 1 referencia codificada.
[Cobertura 19,73 %]

Condiciones de infraestructura que pusieron en entredicho la efectividad de los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad; y que, en definitiva, limitaron las actividades de creación y expresión artística visual a tiempos acotados y ajustados. Así, se pormenorizaron los aprendizajes producto de espacios reducidos e inadecuados para el desarrollo de actividades artísticas que garantizan un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje, indistintamente de la cantidad de estudiantes en el aula.



Subcategoría salas de clases para enseñanza básica

Las salas de clases destinadas a la asignatura de artes visuales en enseñanza básica evidenciaron limitaciones para el desplazamiento del cuerpo de niños y niñas. Debido principalmente a que ciertos establecimientos educacionales no contaron con talleres de artes o espacios alternativos para estos niveles de enseñanza, situación que limitó y condicionó las actividades artísticas a espacios reducidos.

Sesiones de clases en artes visuales se vieron limitadas por aulas escolares de espacios reducidos, evidenciando la necesidad de apropiarse de otros espacios al interior del establecimiento escolar. Ante lo cual, los/las profesores/as se vieron en la necesidad de planificar actividades para contemplar el uso de otros espacios. Por ello, prescindieron de salas de clases, cuyo reducido tamaño, diseño y distribución inapropiada de su mobiliario desfavorecían los aprendizajes artísticos.

La necesidad de contar con espacios apropiados para el desarrollo de la expresividad corporal de niños y niñas en los niveles de enseñanza básica requirió reflexionar críticamente al respecto. Se dio especial atención a los rasgos físicos que limitaron simbólicamente el desplazamiento de los cuerpos:

Me gustaría tener más espacio en la sala de clases para que ellos pudiesen moverse más simplemente, pero nuestras salas son bastante pequeñas. Entonces el arte necesita movimiento, necesita espacio, digamos, a lo mejor más naturaleza. Pero nuestro espacio es reducido y de repente creo yo al dibujar los movimientos que sean más amplios no se permiten que a lo mejor el cuerpo se exprese naturalmente que quisiera. Porque los espacios son restringidos. Por ejemplo, de repente me imagino un panel en el cual ellos pudiesen dibujar al ritmo de la música, moverse, y esos espacios están un poco restringidos en nuestro colegio. <Elementos internos\P.21.>—§ 5 referencias codificadas. [Cobertura 17,45 %]

Categoría uso de diversos espacios

Subcategoría Salidas pedagógicas

Aquellos profesores/as que contaban tan solo con salas de clases para la asignatura de artes visuales mostraron la necesidad de optar por espacios alternativos. De este modo, planificaron actividades y se tuvieron en cuenta salidas pedagógicas fuera del establecimiento educacional. Entre los espacios externos se contemplaron museos, exposiciones temporales en centros culturales y espacios arquitectónicos destinados al culto religioso:

En términos de espacio trabajo en la sala de clases, me encantaría tener otros espacios, pero yo lo llevo al patio, museo, Parque de las esculturas. Este año llevamos al primero medio al Templo Bahá'í, llevamos a segundo medio a ver la exposición de Andy Warhol, a los de séptimo básico al museo histórico nacional y al museo precolombino. <Elementos internos\P.9.>—§ 1 referencia codificada. [Cobertura 3,40 %]

Las salidas pedagógicas requirieron de gestiones previas para ser llevadas a cabo, ya que no debían contar tan solo con el interés de los/las estudiantes, sino además con el consentimiento y aprobación por parte de padres y apoderados, así como de autoridades del establecimiento educacional. Ante lo cual, los profesores/as que evaluaron la necesidad de efectuar salidas pedagógicas, debieron planificar con anterioridad actividades didácticas de acuerdo con los lineamientos curriculares.

Cabe destacar que algunos establecimientos educacionales ya contaban con autorizaciones visadas previamente por los/las padres y madres de niños y niñas para efectuar salidas pedagógicas. Ante lo cual, los/las profesores/as interesados/as en efectuar sus clases en espacios externos al establecimiento tan solo debieron contemplar en sus planificaciones de clases parques y actividades culturales cercanas para trasladarse sin dificultad, así como visitas a zoológicos y centros de inclusión.

Subcategoría uso de sala de clases y taller de artes

Salas de clases y el taller de artes fueron los espacios internos utilizados alternada y simultáneamente por los/las profesores/as. No obstante, debido a sus cualidades espaciales, los/las profesores/as arguyeron que el control y disciplinamiento de los cuerpos es mayormente efectivo en la sala de clases, en comparación con los talleres de artes.

Por un lado, el taller de artes permitió organizar sesiones de clases favoreciendo la colaboración, participación e interacción entre los/las estudiantes, en comparación a sala de clases. La sala de clases, por su parte, permitió a los/las profesoras/es controlar a los/las estudiantes ante el tratamiento teórico de contenidos, con el propósito de lograr un nivel de concentración superior, en comparación a la distracción generada al interior de un taller de artes.

La simultaneidad en el uso de salas de clases y talleres de artes permitió que en la asignatura de artes visuales se enfatizaran cuestiones teóricas y prácticas del aprendizaje artístico visual. Simultaneidad que dependió de la cantidad de estudiantes por nivel de enseñanza. Se reportaron ventajas en el desarrollo de los aprendizajes artísticos en la medida que el número de estudiantes garantizó la disponibilidad y distribución de los espacios, así como el manejo de materiales y conformación de grupos de trabajo en torno a las actividades artísticas planificadas.

Es oportuno destacar que una de las diferencias brindadas por el taller de artes, en comparación con la sala de clases es la posibilidad de que los y las estudiantes compartan cómodamente en grupos de trabajos. La oportunidad de utilizar el taller de artes junto a otras asignaturas, tales como tecnología o educación musical fue altamente valorado por el conjunto de estudiantes.

Subcategoría uso del patio del establecimiento

La adecuación curricular y la necesidad de ocupar espacios diferentes a las salas de clases permitió adaptar los requerimientos institucionales del currículum oficial a las necesidades de aprendizaje de los/las estudiantes. Al respecto, el

patio escolar, se presentó como un espacio pertinente para adaptar dicho currículum en función de las necesidades de niños y niñas.

El patio escolar, entendido como espacio de aprendizaje, evidenció la diferencia entre controlar y flexibilizar el manejo de contenidos de aprendizaje. Ya que controlar o normar el flujo creativo de niños y niñas inhibió la expresión corporal en conjunto con la expresión plástica visual. Por lo tanto, el patio escolar permitió el desarrollo de actividades artísticas a partir de la expresión corporal de niños y niñas, garantizando un flujo creativo desmarcado de los límites formales y simbólicos de la sala de clases.

Situar el aprendizaje artístico visual en el patio escolar permitió a los/las profesores/as implementar actividades en torno a la significación de espacios comunes. De manera que se desplegaron estrategias didácticas para otorgar sentido simbólico y ritual a sus diferentes zonas, a partir de la identificación y comprensión de saberes y valores culturales ancestrales del cordón andino:

Y tenemos un rehuén también. En el séptimo por ejemplo hemos trabajado ese sistema con los pueblos precolombinos, con los ritos. Y ahora estamos trabajando un ejercicio de Sahumar y ritual con objetos simbólicos en clave precolombina, y estamos encontrando animales, por ejemplo, el perro, la llama. Les asignamos un valor y ese valor lo vamos a trabajar. Por ejemplo, el perro es la fidelidad y los chicos realizan este animal en un espacio contenedor, en donde vamos a poner una vela encendida y traemos la banda y vamos a Sahumar. Y también ubicamos este espacio en el territorio, ya sea del norte, del sur, del este o del oeste. Y estamos en ese proceso de ritualizar el lugar. Ocupamos distintos lugares simbólicos del colegio que nos hace sentido nosotros y principalmente la



sala de clases, no sé, donde se reúnen los chicos, donde almuerzan, donde socializan. <Elementos internos\\P.11.>–§ 2 referencias codificadas. [Cobertura 8,77 %]

Apropiarse de diversas zonas comunes del patio escolar obedeció principalmente a criterios definidos por los propios estudiantes. Se entabló un dialogo entre el reconocimiento de sus cualidades estéticas y el tratamiento de contenidos disciplinares de las artes visuales. A su vez, se registraron fotográficamente dichos espacios y zonas comunes con el objeto de abordar los diferentes planos fotográficos en el marco del estudio de espacios arquitectónicos.

No obstante, la apropiación del patio escolar se vio motivada por otros factores. Entre ellos, cabe destacar los límites impuestos para el desarrollo de la libertad creadora debido a salas de clases de reducido tamaño y número excesivo de estudiantes en su interior. De igual manera, la monotonía y el aburrimiento en el uso de la sala de clases quedó de manifiesto ante la necesidad de innovar en el uso y apropiación de otros espacios cada cierto periodo de tiempo.

Subcategoría uso del patio y espacios externos del establecimiento

A diferencia de las salidas pedagógicas los patios escolares se constituyeron como espacios de tránsito entre zonas internas y zonas externas al establecimiento educacional. Ambos espacios de aprendizajes se constituyeron como zonas estratégicas para interrelacionar los saberes gestados al interior del aula y los saberes gestados en la calle, la ciudad y el barrio circundante al establecimiento educacional. Así, por ejemplo, se promovió el trabajo grupal entre estudiantes, atendiendo la necesidad de integrar los saberes de la sala de clases, el taller de artes, zonas comunes del patio escolar y áreas verdes del entorno del establecimiento educacional.

Asimismo, se desarrollaron estrategias de aprendizaje del lenguaje visual a partir de la percepción de variaciones cromáticas de elementos externos al establecimiento educacional. En ellas se reflexionó visualmente en el patio escolar los cambios estacionales experimentados por la cordillera de los Andes, árboles, plantas, edificios y espacios comunes:

Yo aquí trato de ocupar todos los espacios, incluso el patio, incluso mirar afuera del colegio, para mirar los cambios de estación del otoño, por ejemplo. Hacemos observaciones clase a clase, casi siempre de los árboles que tenemos afuera del colegio, como el plátano oriental que va cambiando el color. Y tomamos eso y lo observamos, y vemos como se acerca el invierno, como cambia la estación, a veces también hacemos ejercicio en las mañanas del sol. Cómo el sol va cambiando la cordillera, porque se desplaza, y a los niños les hace sentido ese ciclo, que somos parte de la naturaleza. Claro, dentro de este sistema de edificios [...] sistema moderno nos alejamos de aquello. Hacemos observaciones de plantas, de espacios naturales, y también de lugares simbólicos como la pileta. <Elementos internos\\P.11.>–§ 1 referencia codificada. [Cobertura 5,75 %]

Subcategoría uso del taller de artes

Los talleres de artes se percibieron como espacios educativos que permitieron el trabajo colaborativo gracias a sus cualidades formales y simbólicas. Por ejemplo, permitió el desarrollo del lenguaje visual a partir del uso de diversas técnicas, procedimientos y herramientas que, en comparación con la sala de clase, hubiese sido imposible de ser desarrolladas; debido principalmente al uso de grandes formatos, el trabajo en grupos colaborativos y desplazamiento libre de estudiantes en su interior.

Los talleres de artes conservaron, además, un rasgo distintivo al ser exclusivamente empleados en la asignatura de artes visuales. Exclusividad altamente valorada por profesores/as, quienes en calidad de gestores de los espacios contaron con el apoyo e inversión por parte de las autoridades de sus respectivos establecimientos educacionales. Valoración que recayó igualmente en los modos de apropiación y revitalización de los espacios destinados a los talleres de artes, cuya ambientación y cuidado gestionado por parte de los/las mismos/as estudiantes permitió significar un espacio íntimo destinado al recogimiento personal y colectivo, a pesar de ciertas limitaciones.

Categoría modificación de los espacios

La modificación de los espacios destinados a la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales se manifestó como necesidad emergente ante limitaciones físicas y simbólicas de los espacios que repercutieron en el logro de aprendizajes artísticos. De hecho, algunos/as profesores/as motivaron a sus estudiantes a la modificación simbólica de los espacios a partir del cambio de disposición habitual del cuerpo, con la intención de alcanzar los objetivos planificados. Ello debido principalmente a que el aprendizaje artístico se desarrollaba en espacios en donde los cuerpos se situaban habitualmente frente al profesor/a:

El espacio tiene directa relación en cómo se generan los aprendizajes. Por ejemplo, no es lo mismo tener a los estudiantes sentados en círculo, que tener los sentados mirando de frente. Entonces el cómo se distribuye el espacio predispone también al cuerpo y predispone también los aprendizajes. <Elementos internos\\P.15.>-§ 1 referencia codificada. [Cobertura 6,18 %]

Modificación que repercutió directamente en la disposición del mobiliario escolar, pues sustituyó el trabajo desarrollado en mesas individuales por el trabajo colaborativo en mesas grupales. En consecuencia, se promovió el intercambio, retroalimentación e interacción colaborativa entre estudiantes y profesores/as. De hecho, la modificación de ubicación frontal de mesas individuales por mesas grupales en círculos dio lugar al trabajo colaborativo.

La construcción colaborativa del conocimiento y desarrollo colectivo de los aprendizajes fueron propiciados gracias a iniciativas profesionales de parte de los/as profesores/as, quienes diagnosticaron las ventajas que la interacción trae consigo:

Mira es importante porque ahí podemos jugar un poco con el espacio. Desde la manera en como distribuyo la sala, desde la manera en cómo me enfrento a los chicos, yo adelante ellos atrás o todos en círculo. O salir al patio. Generalmente el trabajo de artes, lo que hago yo y lo que hacemos con los chicos en práctica, es ir interactuando. Entonces no es el profesor que separa adelante y empieza a hablar y hablar, sino que muchas de las veces la mayoría de las veces trabajamos en círculo. Es intercambiar opiniones, miradas e ir construyendo el conocimiento. <Elementos internos\\P.8.>-§ 1 referencia codificada. [Cobertura 10,62 %]





Los materiales situados en los espacios escolares adquirieron un significado propio de acuerdo a las actividades planificadas. Materiales que en ocasiones determinaron la modificación de los espacios, debido a sus cualidades expresivas y funcionales. Por ejemplo, si la actividad planificada desarrolla el lenguaje gráfico-plástico, la libertad de desplazamiento de niños, niñas y jóvenes por el espacio del aula implicó garantizar la comodidad necesaria para expresarse corporalmente. Se ocupó libremente el espacio requerido para el desarrollo de la actividad, ya sea sobre la mesa, el suelo y pared; tras previo acuerdo del mantenimiento de normas comunes de convivencia.

Discusión de resultados

A raíz de los resultados expuestos es posible señalar que durante la interacción entre estudiantes y profesores se evidenciaron una serie de modos de habitar el espacio escolar. Con esto, se generaron significados propios a partir de la percepción de sus cualidades físicas y simbólicas propiciadas por actividades artísticas y visuales, al interactuar constantemente el espacio, mente y cuerpo de estudiantes y profesores/as, según lo señalado por Clark (2011). Ya que las actividades artísticas operaron como dispositivos didácticos que unificaron los actos de la mente y actos del cuerpo en el espacio de creación.

Espacios cuyos significados procedieron de la percepción de estudiantes y profesores/as, quienes de modo constante interactuaron en el escenario del espacio pedagógico en términos físicos-corporales. Al respecto, se evidenciaron cuatro modos de habitar el espacio, condicionando cada uno de los escenarios pedagógicos expuestos, según Kirk (2014). Ello a partir de los rangos de acción que cada espacio le otorgó al acto de enseñanza de las artes visuales.

En primer lugar, el cuerpo se desplazó por diversos espacios, cobrando especial significado la corporeización de los espacios en los cuales se desarrollaron las actividades artísticas.

En segundo lugar, se evidenciaron espacios físicos que limitaron el desplazamiento del cuerpo de los y las estudiantes, debido al predominio simbólico de normas racionales durante el ejercicio de creación artística visual.

En tercer lugar, el aprendizaje artístico se construyó a partir de la interacción entre espacios internos y externos. Emergieron zonas alternativas de aprendizaje que promovieron el desplazamiento de estudiantes, cuyos cuerpos transitaban por espacios intermedios que interconectaron zonas internas y zonas externas.

En cuarto lugar, la necesidad de modificar los espacios internos ameritó agrupar colaborativamente los cuerpos de estudiantes, empleando técnicas, procedimientos y materiales colectivos que cobraron especial significado durante el proceso de creación artística.

Con todo, el enfoque de enactivo orientó la identificación de los modos de corporeización resultantes en cada uno de los espacios escolares implicados en la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. Cuyas cualidades estéticas, funcionales y simbólicas ofrecieron (Gibson, 2015) a estudiantes y profesores/as oportunidades de aprendizaje a partir del desarrollo de la creación visual y lenguaje de expresión artística visual.

Oportunidades de aprendizaje en donde ningún cuerpo se revistió del rol de espectador pasivo, sino más bien se desplazaron y movilizaron por los espacios escolares, en la medida que la acción pedagógica activada por los/las profesores/as fueron objeto de referencia o imitación. Esto evidenció que el espacio escolar ofreció una serie de posibilidades para activar el aprendizaje de las artes visuales.

Al respecto, cabe destacar la variación o modos de apropiación de los espacios, en donde la mente de los/las estudiantes corporeizaron diversos procesos cognitivos gracias a las actividades diseñadas por los/as profesores/as en cada uno de los espacios escolares. Por ejemplo, espacios físicos en donde la movilidad y desplazamiento de los estudiantes se redujo (aula de clases), emergieron los conceptos de “normas”, “disciplinamiento”, “control”, “racionalidad técnica” e “invisibilización del cuerpo”. Conceptos que estuvieron predeterminados en el diseño de actividades artísticas planificadas. Por el contrario, espacios más amplios (taller de arte y salidas pedagógicas) se asociaron a conceptos, tales como, “distracción”, “compatir”, “comodidad”, “orientación”, “libertad”, “creatividad” y “naturaleza”. Conceptos que serán corporeizados por los/as estudiantes en las actividades pedagógicas planificadas. Esto pone en evidencia la importancia del espacio concreto (físico), pero también, la del espacio abstracto (mental) y el cómo los/as profesores/as enfrentan sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de las artes visuales.

Conclusión

Una de las principales limitaciones del estudio fue el acceso a la percepción de los estudiantes implicados en las diversas situaciones de aprendizaje expresadas por profesores/as entrevistados en profundidad. Ello emergió como una necesidad a raíz del énfasis desprendido en el discurso de profesores/as entrevistados/as, quienes de modo constante manifestaron una preocupación por el logro de aprendizajes por parte de sus estudiantes, a pesar de condiciones espaciales desfavorables.

En conclusión, el enfoque enactivo ofreció una perspectiva teórica para el análisis de situaciones de aprendizaje en donde las artes, mente, cuerpo y espacio fueron protagonistas. Proyectaron a futuro actividades e investigaciones que incentivan procesos cognitivos corporeizados en estudiantes. Tomaron en consideración una diversidad de espacios escolares para el aprendizaje, y no tan solo los espacios destinados a la asignatura de artes visuales, sino en todas aquellas asignaturas en donde el cuerpo y el espacio cobren importancia.

Finalmente, se debe señalar que una de las proyecciones mayormente relevantes de este estudio es su acento ante las preocupantes condiciones estéticas, funcionales y simbólicas de espacios escolares en Chile. En ellos, los requerimientos arquitectónicos y del diseño deben dialogar constantemente con los requerimientos de la comunidad, de los sujetos, sus familias, cultura y necesidades particulares.

Referencias

- Acebedo, L. F. (2019). Cuerpo, ciudad e imaginarios. Intervenciones urbanas desde los sentidos. *Kepes*, 16(20), 705-741.
- Bergson, H. (1998). *Creative Evolution*. Mitchel, A. (trad.) Dover Publications.
- Bruya, B. (ed.). (2010). *Effortless Attention: A New Perspective in the Cognitive Science of Attention and Action*. The MIT Press.
- Carceller, A. T. y Villanueva, J. C. (2019). Nuevas formas de educar artísticamente desde y para el museo. El descubrimiento espacial de lo habitado como elemento potencialmente transformador. *Artseduca*, (24), 101-116.
- Clark, A. (2011). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press.
- Crespo, J. M. y Pino, M. (2010). La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de educación*, 351, 485-511.
- Crowther, P. (2012). *The Phenomenology of Modern Art: Exploding Deleuze, Illuminating Style*. Continuum.
- Errázuriz, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f) actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100.
- Gibson, J. (2015). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Gill Education.
- Huerta, R. (2015). Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial: Identidades urbanas en Iberoamérica. *Aisthesis*, (58), 197-220.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.
- Kirk, C. (2014). Painting as Emergent Knowledge: A Practice-led Case Study of Contemporary Artistic Labour. *Journal of Visual Art Practice*, 13(2), 114- 129.
- Marini, G., Merchán, J. D. R. y Aguayo, M. S. (2018). Estéticas cotidianas escolares: Desde lo que se ve hacia cómo se siente la escuela. *Educação & Sociedade*, 39(143), 361-378.
- Martínez, C. T. (2019). Los espacios comunes de la escuela: proyectos comunitarios a través de ArtEducación. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 137-148.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of Perception*. Donald A (trad.). Routledge.
- Mesías, J. M., López, T. y Calviño, G. (2020). Atmospheres: Shattering the Architecture to Generate Another Educational Discourse in Art Education. *International Journal of Education & the Arts*, 21(6).
- Montemayor, C. and Haroutioun Haladjian, H. (2015). *Consciousness, Attention, and Conscious Attention*. The MIT Press.
- Morin, E. (2008). *On Complexity*. Hampton Press.
- Palau-Pellicer, P., Mena, J. y Egas, O. (2019). Arts-Based Educational Research in Museums: 'Art for Learning Art', an A/r/tographic Mediation. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 670-680.
- Rashidi, S. M. (2020). Understanding the environmental factors promoting student creativity in appropriate design of learning spaces. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (8), 1211-1222. doi:10.37200/IJPR/V24I8/PR280135
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Valles, M. (2007). *Cuadernos Metodológicos. Entrevistas Cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Varela, F., Thompson, E., y Roch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. The MIT Press.
- Wild, C. (2011). Making creative spaces: The art and design classroom as a site of performativity. *International Journal of Art & Design Education*, 30(3), 423-432.

Para citar este artículo

Cortés Picazo, L. C., Rioseco Castillo, M. y Grinspun-Siguelnitzky, N. (2021). Espacios escolares y enseñanza de las artes visuales en torno al enfoque de la cognición enactiva. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, (25). <https://doi.org/10.17227/ppp.num25-1206>