

VOL IV

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2023

VOL IV

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORIA
ARTEMIS

2023



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	grgroup/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^ª Dr.^ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^ª Dr.^ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal



Prof.^ª Dr.^ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.^ª Dr.^ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.^ª Dr.^ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.^ª Dr.^ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^ª Dr.^ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.^ª Dr.^ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico] : saberes em movimento, saberes que movimentam IV / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilingue
ISBN 978-65-87396-78-1
DOI 10.37572/EdArt_280223781

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O quarto volume da *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, publicado pela Editora Artemis, proporciona-nos uma miríade de perspetivas simultaneamente centrífugas de e centrípetas para o epíteto da equidade, previsto no “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹.

Assim, é possível reconhecer este conceito central na formação – ancorada em propostas metodológicas; docente; inicial; profissional; cidadã; do aluno/estudante, do professor – que inspira alguns dos capítulos aqui coligidos. Mas também nos vários níveis de ensino e nas distintas áreas científicas que informam outros capítulos. E, conseqüentemente, entre os indivíduos e os coletivos que enformam todos os capítulos.

Nestes *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, porventura com traçados paradoxais, a partir de diferentes geografias, incluindo linguísticas, é ainda possível reencontrar o equilíbrio caleidoscópico que reflete, afinal, a finalidade de transformar a *Educação*, numa “valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”¹.

Teresa Cardoso

¹ Disponível em <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade> Acesso em: 27 fev. 2023.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ESTUDIO DAS AULAS: UMA PROPOSTA METODOLOGICA DE MASAMI ISODA

Fernando Flores Vázquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237811

CAPÍTULO 2..... 15

EL TALLER COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO A TRAVÉS DE LA IMAGEN

Sergio Domínguez Aguilar

Xavier Cózar Angulo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237812

CAPÍTULO 3..... 31

UN TALLER SOBRE GEODINÁMICA INTERNA PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE MAGISTERIO

Alfonso Robles Fernández

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237813

CAPÍTULO 4..... 42

PAPEL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO FACTOR MOTIVADOR PARA CREAR UNA CULTURA DE APRENDIZAJE ABIERTO EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA PUBLICACIONES INDEXADAS

Jorge Leoncio Rivera Muñoz

Magna Asiscla Cusimayta Quispe

Ursula Isabel Romani Miranda

Jaime Modesto Ponce de León Muñoz

Luis Alberto Vásquez Muñoz

Alberto Salvador Palacios Jimenéz

Rosa María Ruestas Mauricio

Juan Carlos Palomino Paredes

Elias Alexander Moron Gonzales

Paul Anthony Collado Matos

Josselyn Villavicencio Camacho

Angie Diana Corrales Quinto

Ingrid Karumi Alvarado Alvarado
Saúl Edgar Solís Rojas
Martin Carlos Aguirre Macavilca

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237814

CAPÍTULO 5.....52

A SALA DE AULA INVERTIDA E SUA APLICAÇÃO PRÁTICA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO DE MODA

Anna Carolina Moraes Figueiredo
Delzito Eduardo Moraes Figueiredo
Francisca Dantas Mendes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237815

CAPÍTULO 6.....62

FORMAÇÃO DOCENTE, PESQUISA DE OPINIÃO E LITERACIA ESTATÍSTICA NA ESCOLA: DOZE ANOS DE “NEPSO” EM PORTUGAL

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237816

CAPÍTULO 776

RECONFIGURACIÓN DEL TRAPECIO ISÓSCELES PARA DETERMINAR SU MEDIDA DE ÁREA CON ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Isela Patricia Borja Rueda

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237817

CAPÍTULO 8..... 81

UNA MIRADA A LA FORMACION CIUDADANA, DESDE EL CURRÍCULO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO DE BOLÍVAR

Julian Ruíz Iriarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237818

CAPÍTULO 9..... 90

LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR COMO ACTIVIDAD PERMANENTE EN LA FORMACIÓN TANTO DEL ALUMNO COMO DEL DOCENTE

Justino Vidal Vargas Solís

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237819

CAPÍTULO 10	98
REPRESENTACIÓN TEÓRICA DE LA COMPETENCIA ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA EN EL PROFESIONAL DE PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN INICIAL	
Yunier Guerra Borrego Lázara María Varona Moreno Manuel Antonio Mulet González	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022378110	
CAPÍTULO 11	108
LA REALIZACIÓN UNIVERSAL DEL DEPORTE Y LA ENCRUCIJADA IDEOLÓGICA	
Juan Manuel Negrelli Federico Germán Jaime Rodrigo Altamirano	
 https://doi.org/110.37572/EdArt_28022378111	
CAPÍTULO 12	120
THREE CASE STUDIES ON EXPLORATION OF PROFESSIONAL MUSICIANS' MOVEMENT AND BODY SELF-AWARENESS	
Annamaria Minafra	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022378112	
CAPÍTULO 13	140
HERD INSTINCT, SELF-REALIZATION AND <i>BILDUNG</i>	
Mikko Ketovuori	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022378113	
CAPÍTULO 14	146
INFORME DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE EGRESADOS 2013-2017 DE LA LEEAI	
Luis Ricardo Ramos Hernández Sibiú Sánchez Barrera	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022378114	
SOBRE A ORGANIZADORA	152
ÍNDICE REMISSIVO	153

CAPÍTULO 2

EL TALLER COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO A TRAVÉS DE LA IMAGEN

Data de submissão: 05/12/2022

Data de aceite: 23/12/2022

Sergio Domínguez Aguilar

Instituto de Artes Plásticas
Universidad Veracruzana
México

<https://www.uv.mx/iap/quienes-somos/personal-academico/sergio-dominguez-artes-plasticas-y-educacion/>

Xavier Cózar Angulo

Instituto de Artes Plásticas
Universidad Veracruzana
México

<https://www.uv.mx/iap/quienes-somos/personal-academico/xavier-cozar-diseno/>

RESUMEN: En el campo de la formación artística profesional, el Taller ha sido un espacio de capital importancia dentro de la tradición perteneciente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior para la producción visual. La relevancia de este concepto residen en sus características didácticas y las condiciones de interacción pedagógica y social que plantea a los actores educativos, sobre todo en los estudios de grado y posgrado. Presente desde la producción en los gremios artesanales pero, sobre todo, en las experiencias artísticas

desplegadas en la actualidad, el taller constituye una plataforma de trabajo para la construcción de sentido y el desplazamiento creativo por medio de la imagen. This ponencia aborda las particularidades del taller y las nociones educativas y metodológicas que en él se promueven a razón de sus rasgos en tanto coyuntura teórico-práctica-emotiva a través de la reflexión.

PALABRAS CLAVE: Taller. *Practicum*. Práctica reflexiva. Desplazamiento creativo.

1 INTRODUCCIÓN

En el campo de la formación artística profesional, el Taller ha sido un espacio de capital importancia dentro de la tradición perteneciente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior para la producción visual. La relevancia de este concepto reside en sus características didácticas y las condiciones de interacción pedagógica y social que plantea a los actores educativos, sobre todo en los estudios de grado y posgrado. Presente desde la producción en los gremios artesanales pero, sobre todo, en las experiencias artísticas desplegadas en la actualidad, el taller constituye una plataforma de trabajo para la construcción de sentido y el desplazamiento creativo por medio de la

imagen. Esta ponencia aborda las particularidades del taller y las nociones educativas y metodológicas que en él se promueven a razón de sus rasgos en tanto coyuntura teórico-práctica-emotiva a través de la reflexión.

2 CONCEPTO DE TALLER

Según el diccionario de la RAE, el término “taller” procede del francés atelier, y significa: “1. m. Lugar en que se trabaja una obra de manos; 2. m. Escuela o seminario de ciencias o de artes; y, 3. m. Conjunto de colaboradores de un maestro”. Como se observa, la primera acepción está ligada al hacer, al ejercicio práctico-instrumental atribuido comúnmente a los gremios artesanales. La segunda, evoca a la escolarización con características centradas en la enseñanza y la transmisión de saberes académicos estabilizados. La tercera definición, se asocia con el sentido de empresa y relaciones de subordinación o ayudantía. Estas definiciones resaltan componentes aislados sobre principios y finalidades atribuidos al taller, destacando principalmente: a) el dominio manual y la solvencia técnica; y, b) el conocimiento escolarizado con base en la tradición y la asimetría en las relaciones de poder. Sin embargo, el elemento común entre las tres acepciones es el que determina al taller como un “lugar físico”.

Por otra parte, más allá de los significados comunes o generalizados, las descripciones halladas en fuentes sobre el desarrollo histórico del taller, principalmente en Europa y Norteamérica, revelan la oscilación de los objetivos del taller entre la educación de las destrezas manuales y la correspondiente al desenvolvimiento de las capacidades de autoexpresión y conceptualización. Objetivos que son prescritos por el mecenazgo, la educación y la censura como sistemas de control de las artes (Efland, 2002). De igual manera, en el contexto latinoamericano Acha (2001) ha teorizado en torno a modelos sobre el arte y su enseñanza, mediante su categorización como “residuales, dominantes y emergentes”. Los elementos de esta tipología, aplicable al taller, se diferencian según su operatividad y congruencia en relación con distintos entornos sociales, culturales e históricos.

La tipología propuesta por Acha (pp. 11-20) demuestra la influencia simultánea entre perspectivas epistemológicas y encuadres educativos que dan sustancia a cada modelo y, en derivación, destacan conocimientos que se considera pueden o deben formar parte del contenido en la educación artística. En la tabla presentada a continuación, se muestra de manera sintética dicha tipología:

Modelo	Perspectiva epistémica	Enfoque educativo	Saberes destacados
RESIDUAL	Evolucionista	Conductual	Sensorialidad
DOMINANTE	Espontaneísta	Progresista	Sensibilidad
EMERGENTE	Constructivista	Gestáltico	Sensorialidad Sensibilidad Mentalidad Creatividad

Asimismo, Acha denomina a los saberes educables en las artes (sensorialidad, sensibilidad, mentalidad, y creatividad) como “técnicas artísticas”, y destaca la importancia de su atención mediante modelos emergentes para la formación integral de base en el proceso educativo a nivel superior. La propuesta de este autor busca superar los enfoques reduccionistas o atomistas sustituyéndolos por marcos educativos en los que se aspira a la implementación de prácticas que integren el mayor número de posibilidades individuales y colectivas básicas de aprendizaje en la educación para las artes. A partir de una formación inicial en estas técnicas, producto de un modelo educativo sistémico, el profesional emprende el camino hacia la profundización o el perfeccionamiento de sus saberes dentro de una determinada territorialidad social y artística.

Ahora bien, para aclarar aún más el sentido de taller que nos interesa discutir, dejamos de lado los enfoques tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje que asocian al taller con el espacio físico, con la “clase”, o con el seminario en la educación artística profesional y cuyos preceptos están restringidos al conocimiento proposicional e instrumental (Brockbank y McGill, 2005). De esta manera, apoyados en definiciones de mayor complejidad, como la expuesta en el párrafo antecedente, en adelante pretendemos caracterizar al taller a modo de estructura-proyecto indispensable para franquear versiones acabadas y unívocas sobre el conocimiento. Por tal motivo, optamos por la puesta en juego de prácticas reflexivas para el ensayo de ideas a través de la imagen. Como resultado, aquí sostenemos la hipótesis de que el taller puede funcionar como estrategia metodológica, es decir, plataforma para amalgamar conceptos, prácticas y actitudes que promuevan y conduzcan el ejercicio creativo.

3 TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y *PRACTICUM*

Por principio, revisamos dos conceptos que convergen en el taller en tanto fuente metodológica y educativa: la transposición didáctica (Chevallard, 1997) y el *practicum*

(Schön, 1992, 1998). Se incluyen debido a que, mediante su desenvolvimiento en el taller se visualizan, definen y reflexionan los estándares emanados de uno o varios grupos de referencia con el plan de valorar y orientar los propios logros y retrocesos implicados en el proceso formativo profesional en las artes visuales. En este sentido, no sólo son considerados los aspectos epistémicos y didácticos sobre el conocimiento sino también los factores sociales surgidos de la interacción cara a cara que permiten jerarquizar los saberes en ciertas colectividades profesionales (Dominguez, 2007).

En primer lugar, la transposición didáctica se centra en la recuperación del conocimiento erudito a través del conocimiento enseñado. Si el contenido de la enseñanza y el aprendizaje forman parte de un saber “desnaturalizado” o “exiliado de sus orígenes”, el proceso educativo, sobre todo en la enseñanza superior, consiste en recurrir a la lógica que dio lugar a la búsqueda y el hallazgo de ese saber por parte de una comunidad profesional específica (Chevallard, Op. Cit.). La premisa de este planteamiento, mantiene una estrecha cercanía con el enfoque pragmático de Dewey (1916, pág. 154), quien afirma que:

“... la eficiencia de los métodos que tienen éxito permanente en la educación formal (...) depende del hecho de que vuelvan al tipo de situación que causa la reflexión”. (Citado en Brockbank y McGill, 2005, pág. 38).

Este retorno a las raíces en la construcción del conocimiento a través del proceso educativo encamina entonces a la implementación de condiciones y problemáticas similares o iguales a las que abordan los profesionales de las disciplinas en sus respectivas áreas de intervención. En estos términos, las situaciones didácticas en el taller, más que reproducir o atomizar conocimientos, ponen en marcha interrogantes para promover la búsqueda de soluciones alternativas y aplicables al campo profesional. Para ello, el taller funciona como andamiaje integrador en donde la concepción y la ejecución de la imagen requieren de una postura analítica por parte de los actores educativos y su relación con el pensar, el hacer y el actuar de la comunidad artística de referencia.

En segundo lugar, el concepto de *practicum*, aún en varios aspectos al de transposición didáctica, apunta a la emulación escolar de las habilidades, destrezas y valores desarrollados por las comunidades profesionales en contextos y situaciones particulares por medio de la reflexión. Schön, (1992, 1998) plantea que el *practicum* consiste en disponer al estudiante hacia el descubrimiento de las zonas de la práctica donde los presupuestos de la racionalidad instrumental de la profesión agotan sus posibilidades para explicar –y actuar de manera crítica sobre– la realidad.

Este autor propone que el proceso educativo en la enseñanza superior “debe”, por principio, franquear la racionalidad técnica característica del positivismo, basada en validar la teoría mediante la práctica en menoscabo de la praxis y el sentido crítico

para el ejercicio profesional. En consecuencia, Schön se decanta por el tránsito desde la racionalidad técnica hacia la racionalidad práctica y la racionalidad crítica para poder alcanzar un desenvolvimiento reflexivo de la profesión.

Con el propósito de ahondar en ese proceso de transición, en torno a las formas de racionalidad a las que históricamente se han ceñido los modelos de formación profesional, Torre, Delgadillo, y Navarro (2014) explican los tres tipos de racionalidad, los cuales cristalizan constructos filosóficos, sociales y culturales en el régimen de la escolarización del conocimiento. De esta manera y en primer lugar, sobre la racionalidad crítica los autores argumentan, que:

...el conocimiento tiene su fuente en la *praxis*, síntesis de teoría y práctica. El conocimiento es construido a través del trabajo creativo dentro de un marco ideológico que busca llevar a la sociedad su desarrollo a través de un proceso crítico. La *racionalidad crítica* busca en la reflexión, encontrar el alcance de las acciones de la práctica en la realidad social.

(...) Este enfoque parte de la idea de transformar la realidad, así como que cada una de las acciones del profesionista debe tener en cuenta el plano ético y social.

(...) Los profesionistas “deben” encaminar sus acciones hacia el cambio social. El conocimiento que producen no debe quedarse únicamente en el aspecto profesional, sino llevarse al plano político: a la construcción de una sociedad racional y democrática. (pp. 53-54. Los subrayados son del original).

Por otra parte, respecto a la racionalidad práctica, Torre, Delgadillo, y Navarro (Op. cit.), afirman que ésta contrasta con la racionalidad técnica por cuanto la primera construye el conocimiento en la acción y, la segunda, como se apuntó líneas arriba, desde la comprobación de la teoría a través de la intervención con los objetos mediante la adopción de una postura pretendidamente “neutral” u “objetiva” propensa a eximir al profesional de decisiones éticas y políticas. En este sentido, acerca de la diferencia entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica, pormenorizan que:

Mientras en el enfoque de *racionalidad técnica* la práctica es el espacio para aplicar lo aprendido en la formación teórica (la teoría es la fuente de conocimiento y los hechos son los que le proporcionan material para desarrollar conocimiento), en el enfoque de *racionalidad práctica* la teoría es sólo herramienta y es la reflexión el medio principal para producir conocimiento: *conocimiento desde la acción*. Este conocimiento aparece por medio de la reflexión desde la acción.

La *reflexión* se genera mientras se actúa, se piensa y se encamina la práctica profesional en el momento en que sucede. Esta *reflexión* supone un nuevo nivel de conocimiento, un metaconocimiento que nos permite conocer la acción y tomar decisiones de manera consciente. (pág. 57. Los subrayados son del original).

De los argumentos anteriores se concluye que el conocer y reflexionar en, sobre y acerca de la acción implica entonces incorporar una racionalidad tanto práctica como

crítica. Por medio de la acción los conceptos se generan, acomodan o reelaboran para acceder a una esfera cualitativa sobre la realidad asumiendo las derivaciones de ese actuar y pensar con otros en el mundo. Pero ¿cómo se manifiesta esta singularidad en el campo profesional de las artes visuales? ¿Qué características posee el desenvolvimiento de una práctica reflexiva en ese contexto? ¿Qué papel juegan quienes la personifican?

Respecto a la aplicación de la reflexión en espacios destinados a la formación artística profesional, Torres (2004) ha analizado el modo en que se genera este proceso reflexivo en un centro de educación superior en México. Al referirse a la relación con los profesores y su papel de guías, la autora llama a los estudiantes de arte “prácticos que aprenden de un practicante” (el maestro). En lo relatado por Torres, se puede advertir que las relaciones de enseñanza y aprendizaje surgen por medio de condiciones de interacción más próximas a las que se suscitan en un taller que aquellas que acontecen en las aulas, donde se abordan contenidos teóricos con menores posibilidades prácticas. Así, sobre algunas de las principales características en la aplicación de un *practicum* dentro de esos espacios escolares, afirma que:

El aprendizaje de los estudiantes de arte se da por una suerte de combinación entre aprender haciendo –ese conocimiento no es necesariamente consciente–; es decir, realizan una forma simulada, parcial, que está respaldada por un sujeto que está experimentado en tal práctica; y al mismo tiempo, el estudiante tiene que practicar, ser él y su hacer. Los maestros de estos estudiantes poseen una calidad de demostrar, aconsejar, plantear problemas y ser críticos ante su discípulo. Es decir, el alumno aprende acompañado y efectúa la reflexión sobre la acción; la función del profesor es indicar aquellas zonas indeterminadas de la práctica, esas zonas que sólo puede predecir el practicante. Podemos afirmar que el profesor ayuda a aprender los cánones. Pero de igual forma insta a la búsqueda de soluciones o replanteamientos allí donde las categorías formales o la racionalidad técnica fracasan. (pp. 102-103).

Otros trabajos (López y Miguel, 2012), igualmente ponen de relieve la afinidad de los fundamentos de la práctica reflexiva con los objetivos y dinámicas que subyacen en distintas áreas curriculares para la formación profesional en las artes, en especial los talleres. De hecho, la literatura en el campo de la práctica reflexiva, recurre con frecuencia a ejemplos emanados de modelos de la educación artística en el nivel superior. Entre los ejemplos aludidos se encuentra el taller y el estudio. Esto permite confirmar que, bajo determinadas circunstancias de interacción didáctica y estructuras curriculares, potencialmente el taller puede ser un espacio privilegiado para la activación de la racionalidad práctica y crítica – además de la racionalidad técnica– mediante la reflexión y donde se confiere a los participantes el papel de sujetos. De este aspecto nos ocupamos más adelante.

4 TALLER Y PRAXIS

En este apartado y apoyados en lo expuesto hasta el momento, abordamos la idoneidad que tiene el taller para fusionar la teoría con la práctica. Con este propósito atendemos las premisas planteadas por Acha (2001) a manera de punto de partida para exponer algunos atributos medulares del taller en la formación del productor artístico profesional. Al respecto, se describen los conceptos sobre la teorización de las prácticas y la práctica de las teorías como un par dialéctico en la elaboración de conceptos visuales y su desarrollo a profundidad a través del estudio y el incremento de los niveles de concentración necesarios para depurar formas e ideas.

Precursor en el análisis sobre los procesos de producción, distribución y consumo de las artes plásticas en México en particular, y de América Latina en general, Acha concibe la inclusión de la *historia del arte* y la *teoría crítica del arte* como bases educacionales del profesional para *teorizar las prácticas* y *pragmatizar las teorías*. En el primer caso, sostiene que:

Teorizar las prácticas significa (...) conocer y dar a conocer las intimidades sensitivas y mentales de las actividades sensoriales (manuales y corporales), para que el aprendiz pueda tomar conciencia de lo que está sucediendo en su interior cuando hace algo con sus manos (o su cuerpo) y sea capaz de influir sobre ellas, liberándolas del azar y de los caprichos de la irracionalidad. Aquí estamos recurriendo al alumno integral, esto es, yendo más allá del trabajo simple de las manos, por ser compleja la totalidad que les respalda. Al mismo tiempo que las manos o el cuerpo intervienen otros sentidos, la sensibilidad, la mente y la fantasía. (Pág. 126. Los subrayados son nuestros).

En la primera oración de la cita, se destaca la toma de *conciencia* del estudiante sobre lo que lleva a cabo en torno a la producción de imágenes. No es un “hacer por hacer”. Allí, la conciencia se diferencia de la labor fortuita y mecanizada y, en cambio, confiere a la actividad componentes volitivos, es decir, intencionales que sustentan y definen el desarrollo del trabajo. La voluntad se torna en finalidad, lo cual entraña a un sujeto activo que evalúa sus acciones para, de ser preciso, adecuarlas o reorientarlas. De modo complementario, el segundo enunciado de la cita alude a la integralidad del estudiante por cuanto éste incorpora de manera sustancial y deliberada en su hacer distintos conocimientos interdependientes relacionados con conceptos, hechos, y datos. Aunado a esto, la integralidad incorpora la disposición para imaginar posibilidades mediante un proceder creativo.

Tocante a la *pragmatización de las teorías*, Acha (Op. cit.) observa ausencias de contenido práctico en “los cursos teóricos” o, si se prefiere, desfases respecto a la vinculación entre lo teórico y lo práctico, como si se tratara de una dicotomía difícil de

conciliar según la preponderancia de cierto tipo de saber modelado por determinadas circunstancias pedagógicas y didácticas involucradas en su enseñanza. Sin embargo, finalmente reconoce que el efecto de simbiosis entre teoría y práctica, o en su terminología: la pragmatización de las teorías, surte efecto o tiene lugar “*en las prácticas*”.

Esta interrelación de teoría y práctica (...) también es viable en los cursos teóricos si les buscamos sus aspectos prácticos y los aplicamos, búsqueda titulada “pragmatización” (...). Si los cursos prácticos y los teóricos se vinculan entre sí, es por yuxtaposición o sucesión de efectos retardados e indirectos. Verdaderamente, se complementan en las prácticas mismas. (Pág. 137)

La afirmación final corrobora que el conocimiento surge cuando los conceptos adquieren cuerpo a partir de la experiencia y desde ésta. “Las prácticas” a las que alude el autor no se limitan a ilustrar una teoría por medio, en el caso de las artes visuales, la elaboración de imágenes. Su alcance es similar a la manera en la que se hace un uso integrador y complejo del conocimiento en la vida cotidiana y profesional, a diferencia de su tratamiento simplificado y parcelario en el entorno académico. No obstante, a las prácticas aludidas por el autor las distingue su carácter profesionalizante, es decir, son más próximas al modo en el que opera un productor visual en activo bajo un marco artístico y social concreto.

Además, la referencia a la complementación de práctica y teoría reitera el papel de la producción para interrelacionar conocimientos de distinto orden, pues afirma que la finalidad de la pragmatización “estriba en enseñar a pensar las cuestiones artísticas, mediante prácticas de conceptuar o idear las cosas y fenómenos observados en las artes, *poniendo énfasis en la producción*, pero sin descuidar los mecanismos de la distribución ni los del consumo, y sin dejar de adquirir informaciones de las principales conceptuaciones e ideaciones hasta ahora elaboradas por los teóricos” (Pág. 142. Los subrayados son nuestros).

En esta pragmatización de las teorías el taller es ponderado como un escenario donde se articulan los distintos elementos de la profesionalidad prescritos curricularmente y modelados a través de las prácticas educativas. A partir de este enfoque, pragmatizar las teorías no consiste tanto en la realización de una actividad simple centrada en la producción de un objeto, sino en un hacer que vincula razonamientos sobre los cánones históricamente construidos y que, en medio de la acción crítica e intencionada en el taller, posibilita reformular o subvertir la normatividad inicial aplicable para situarla en un contexto más amplio y actualizado. De ahí que reiteremos en este trabajo la idoneidad que posee el taller para hacer efectivo un acto que amalgama conocimientos, capacidades y valores del profesional de las artes visuales.

Como síntesis de lo expuesto anteriormente, respecto a los modelos de creación artística, Acha advierte sobre el necesario desarrollo de *aptitudes* y *actitudes* para sistematizar el trabajo del productor visual (pp. 71-82). En cuanto a las *aptitudes*, se refiere a los estándares formales, clasificados en *buena calidad* y *expresión*. La *buena calidad* se apoya en las bases: a) *biológica*, que consiste en la adaptación del producto artístico a la escala humana; y b) *específica*, característica del medio o sub disciplina y congruente con sus principios, medios y fines. Las versiones de la buena calidad se integran por el acabado perfecto, la armonía, la utilidad práctica y la belleza antropomórfica. En torno a la *expresión*, afirma que sus versiones son la renovación, la ampliación tendencial, y la ruptura radical o epistemológica.

En relación con las *actitudes*, explica que están destinadas a la búsqueda de la *innovación*. Manifiesta que “la calidad constituye una contribución al arte proveniente del mismo arte. La innovación (...) viene trasladada al arte desde algún terreno ajeno al arte; traslado más difícil de lograr que la buena calidad” (pág. 79). Asimismo agrega que existen las renovaciones *tangibles*, referidas a los medios, y las *intangibles*, orientadas a reorganizar tácticas y estrategias a partir de encuadres importados desde distintos campos del conocimiento. El autor concluye que, si bien la buena calidad, la expresión y la innovación son parte de las aptitudes y las actitudes aprendidas en la formación profesional, su conocimiento no garantiza que el estudiante logre la excelencia; ésta obedece a otros factores de orden personal inherentes a la vocación o, en términos de Gardner (1997, pág. 111), es un terreno donde “entran en juego los rasgos de la personalidad y el carácter”.

En resumen, de lo dicho en esta sección se desprende que la educación de las aptitudes y las actitudes, así como sus preceptos, mecanismos y propósitos en la producción visual, funcionan como los principales ejes para la conjunción intencional de diversos contenidos en vías de lograr una praxis artística en el taller, por ser un escenario que promueve la profesionalización; es decir, sus objetivos se aglutinan en torno a la generación de conocimiento desde un rol activo por parte del profesor y los estudiantes y no a partir de la reproducción pasiva de postulados prescritos, cual puede ser el caso de otros formatos educativos. Sin embargo ¿Qué vía es la idónea para esta profesionalización en la construcción de sentido a través de la imagen? Consideramos que un camino susceptible es por medio de la reflexión. En el próximo apartado abordamos este concepto y su acoplamiento con el taller.

5 PRÁCTICA REFLEXIVA COMO ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN

Mediante una revisión general del concepto de pensamiento reflexivo ideado por Dewey (2007) en la esfera del pragmatismo, se plantea la interacción pedagógica

en el taller como una experiencia intersubjetiva “desde la acción” en la que, a través de las relaciones cara a cara, se cuestiona y problematiza la experiencia cotidiana en la producción de imágenes y sus derivaciones en la generación de sentido.

A partir de este encuadre, exponemos cómo la construcción de conocimiento transita de las fórmulas temáticas y procesuales características de “lo dado” hacia la negociación de posibilidades y significados indeterminados dentro del proceso de elaboración de imágenes y el contexto en el que se diseminan. Así, se refiere el papel que desempeñan los participantes del acto educativo dentro del taller y la manera en la que el contenido se tensa en esa relación al ensayar posibilidades para problematizar las reglas y los principios preliminares.

En el texto *Cómo pensamos*, obra que se ha convertido en referente obligado para autores del movimiento llamado “docencia reflexiva”, Dewey expone las características de lo que denomina *pensamiento reflexivo* y su relación con la enseñanza y el aprendizaje. Diferencia este tipo de pensamiento de otras formas espontáneas o no intencionadas de pensar. Para él, el pensamiento deriva de un pre-judicio, de la incertidumbre que produce la capacidad de sorprenderse ante lo habitual, lo conocido. Por tanto, incertidumbre y perplejidad son el basamento sobre el cual se construye la reflexión; la experiencia trasciende como un componente primordial para poner bajo análisis los conceptos antecedentes:

El pensamiento tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse bifurcación de caminos, en una situación ambigua, que presenta un dilema, que propone alternativas. En tanto nuestra civilización pasa insensiblemente de una cosa a otra, o en tanto permitimos a la imaginación alimentar fantasías a su antojo, no se apela a la reflexión. Sin embargo, la dificultad o la obstrucción del camino que conduce a una creencia nos impone una pausa. (pág. 29).

La incertidumbre puede dar paso a la investigación, a profundizar sobre alguna situación que inicialmente resulta familiar y extraña a la vez. A decir de Dewey (2007, pág. 29), “el origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce sólo sobre ‘principios generales’. Algo debe provocarlo y evocarlo”. De esta manera, la condición primaria para iniciar un proceso auténticamente reflexivo es la *perplejidad*, al ser la disposición para el asombro o la inconformidad ante una idea hasta el momento aceptada por sentido común o históricamente dada por “cierta”. Creencias, hábitos y tradiciones forman el material proveniente de la experiencia con potencial para convertirse en objeto de estudio. Aquí la reflexión media el trabajo para establecer objetivos y emprender caminos para esclarecer el dilema.

A partir de ese sitio, hecho o idea dentro de la experiencia que se enrarece por motivo de la curiosidad, el pensamiento se organiza de tal forma que identifica y prueba paulatinamente opciones que ayuden a desenmarañar una situación-problema. En este sentido, al identificar los valores del pensamiento reflexivo, Dewey (pp. 33-35), sostiene que el pensamiento nos capacita para actuar de manera intencional al tiempo que nos provee de elementos para significar y anticipar la realidad. No obstante, el autor advierte que pueden existir formas erróneas de pensamiento caracterizadas por la divagación, la negligencia, el miedo o el sectarismo. Más adelante, para evitar las consecuencias del pensamiento mecanicista y errático, se refiere a las *actitudes* necesarias para el fomento del pensamiento reflexivo, a saber:

- a) *Mentalidad abierta*. Esta actitud puede definirse como carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas (...).
- b) *Entusiasmo*. Cuando alguien se interesa vigorosamente por algún objeto o alguna causa, se lanza a ello; y lo hace, como solemos decir, 'de todo corazón' (...). La importancia de esta actitud y rasgo del carácter se reconoce en general en las cuestiones de índole práctica o moral (...).
- c) *Responsabilidad*. (...) Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente. (pp. 45-46. Los subrayados son del original).

De acuerdo con Serrano (2007, pág. 8), estas actitudes resaltadas por Dewey denotan la naturaleza social del pensamiento, ya que “Dewey es atento en señalar que la reflexión tiene como parámetro lo que socialmente es importante. Sostiene que no cualquier creencia es válida para nutrir el pensamiento reflexivo. La reflexión tiene en mira la coexistencia con los otros pues el pensamiento es intersticio de lo individual y lo social. No hay pensamiento que nazca de la nada cuyo origen no sea la relación con los otros”. Visto así, el pensamiento y sus productos tienen su génesis por medio de la negociación de significados y bajo estrategias validadas en un proceso intersubjetivo. La transición de lo conocido a lo desconocido engloba un entramado de relaciones sociales custodiadas por la apertura mental, el entusiasmo y la responsabilidad a través de caminos de reflexión diversos, aunque no carentes de rigor.

Exento de una postura impositiva, categórica o reduccionista, Dewey (2007) escribe que los trayectos para la reflexión, consisten en: a) un estado de perplejidad; b) la recolección o generación de evidencias; y c) la adopción de un encuadre sistémico que, en colaboración con otros, permita validar o re-conceptualizar los datos. En torno a la metodología propuesta por Dewey, Serrano (Op. Cit., pág. 10), sintetiza que:

[Dewey] propone dos tipos de variaciones metodológicas: *control de los datos y evidencia*; [y] *control de razonamiento y conceptos*. El primero se refiere a

la recolección de datos como condición para la producción de un método sistemático en el que las evidencias recabadas sean relevantes, estén en conexión con la situación que ve nacer la duda (...). La *segunda variación* (...) es sobre la inserción de las evidencias conseguidas en un sistema de pensamiento (...). Los individuos tienen que hacerse responsables desde el camino que va desde la perplejidad, el desarrollo de evidencias y la búsqueda de estabilidad del pensamiento. El aval de este momento es la exposición ante los otros del camino de reflexión recorrido. (Los subrayados son nuestros).

Tratando de recuperar lo descrito sobre el pensamiento reflexivo e identificar su utilidad para los fines de la praxis en el taller, consideramos que es posible adoptar una perspectiva conceptual de este tipo dentro de los procesos de producción visual puesto que, las imágenes, al igual que otras formas de objetivación de la experiencia humana, surgen de tradiciones sobre las cuales los sujetos basan su hacer y, a través del fomento de actitudes y aptitudes críticas en la actividad profesional, están en posibilidades de subvertir o actualizar esos códigos heredados.

En el taller, el papel que desempeñan profesor y estudiantes incluye la toma de conciencia sobre la tradición, el pre-juicio y las zonas de interés individual y social como componentes iniciales para una práctica reflexiva. La ruta para la búsqueda o el desarrollo de evidencias consiste en la elaboración de variantes en los planos comunicativos (semántico, sintáctico, o pragmático) que se ajusten a la naturaleza de la duda y los fines de la indagación. Esta búsqueda no se emprende en solitario sino en colaboración con otros que, en calidad de implicados en un sistema simbólico, comparten preocupaciones similares para esclarecer incertidumbres. Las imágenes sólo son significativas en tanto tienen valía para quienes las producen y aprecian. Este valor supone la objetivación de la experiencia, es decir, en la posibilidad de hacer inteligibles los procesos y hallazgos a través del lenguaje dentro de una comunidad (Berger y Luckmann, 2003).

Esta última aseveración permite diferenciar claramente la producción inserta en un régimen de racionalidad técnica -como en los espacios caracterizados por ponderar las destrezas manuales e ilustrar temas o teorías sin reflexionar sobre la naturaleza de la experiencia-, de aquellos en los que la producción se guía por la integración de la racionalidad técnica, práctica y crítica y se basa en premisas en donde lo formal es apenas un depósito de la praxis que se acompaña de la escritura para participar la comprensión obtenida y discutirla, ajustarla con otros. En la noción de taller que proponemos, la reflexión -tal como se mostró en este apartado-, los participantes conforman un *ethos* dispuesto y capaz de recuperar y reformular la tradición. Sólo así, por medio de la reflexión y su incorporación en las estructuras para la interacción educativa, se puede aludir al taller como plataforma para la generación de sentido a través de la imagen.

6 CONTRATO DE APRENDIZAJE Y DESPLAZAMIENTO CREATIVO

En diferentes momentos de esta comunicación hemos recurrido indistintamente a términos como “generación de sentido”, “subversión de códigos”, “reformulación de saberes estabilizados”, o “el tránsito de lo conocido a lo desconocido”, y cabe aquí la aclaración de que lo que pretendemos sintetizar con su mención, de acuerdo con nuestro interés dentro de la producción artística, es el *desplazamiento creativo*. Entendemos esta expresión como la ampliación de límites lograda por los sujetos en torno a la comprensión y las posibilidades de acción respecto a la realidad; una capacidad para cuestionar el saber recibido y la disposición para, mediante la producción visual, establecer relaciones entre distintos campos de conocimiento que posibiliten una comprensión nueva y socialmente significativa sobre una cuestión particular.

Apoyados en lo dicho hasta ahora, nos preguntamos ¿Qué estrategia didáctica se necesita para fomentar el desplazamiento creativo? ¿Cuáles saberes se involucran en su desarrollo? ¿Cómo se manifiesta su presencia y desenvolvimiento? En cuanto a la primera pregunta consideramos al *contrato de aprendizaje* la estrategia didáctica más apropiada para orientar el desplazamiento creativo. A grandes rasgos, esta modalidad se orienta al impulso del estudio y el trabajo autónomo del estudiante bajo acuerdos y compromisos entre el profesor y el estudiante. De Miguel et. al. (2006), definen al contrato de aprendizaje como:

Un acuerdo (...) entre el profesor (...) y el estudiante que detalla sus expectativas: qué va a aprender, cómo se va a hacer el seguimiento (...), el periodo de tiempo que establece y los criterios de evaluación a ser usados para juzgar cómo completó su aprendizaje (...). Con frecuencia incluye la elaboración del portafolio como evidencia del proceso de aprendizaje y como recurso de evaluación (...). El portafolio (...) es, según Shulman (1999: 35), *la historia documental estructurada de un conjunto (...) de desempeños que han recibido preparación y tutoría, y adopta la forma de muestras de trabajo del estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación*. (Pág. 106. Los subrayados son del original).

En el contrato individual de aprendizaje se promueve la autorregulación, el diálogo focalizado y la maduración profesional a partir de las constantes establecidas de forma diferenciada por cada estudiante con base en sus intereses. En este proceso destaca el acuerdo de objetivos y metas para delimitar avances, cambios y mejoras. Además, acentúa la función de los interlocutores para cuestionar y movilizar los presupuestos iniciales mediante la triangulación de perspectivas temáticas, teóricas e instrumentales. En su aplicación, se apela al incremento de la autonomía en el estudiante para la toma de decisiones mediante la orientación de pares con mayor conocimiento conducidas por el diseño de situaciones de aprendizaje que representen retos para los involucrados.

Por otra parte, en torno a las dos últimas preguntas planteadas al principio, de modo resumido adoptamos algunos planteamientos de Brockbank y McGill (2005) acerca del aprendizaje reflexivo en la educación superior. Estos autores (pág. 38), reiteran como elementos esenciales del aprendizaje las fases formuladas por Dewey (2007) con motivo del pensamiento reflexivo: la experiencia, los datos para la reflexión, las ideas, y la fijación de lo aprendido. En referencia a Bloom (1956, 1964), insisten en incluir en la educación los tres dominios del aprendizaje: cognitivo (saber), conativo (hacer), y afectivo (sentimiento). Brockbank y McGill (Op. cit.), sostienen también que es indispensable hacer de las emociones (aprendizaje afectivo) el combustible para conducir el cierre de brechas entre el aprendizaje de bucle sencillo (o superficial) y el aprendizaje de doble bucle (o profundo).

Argumentan (pp. 58-59), que el *aprendizaje de bucle sencillo* se integra por prueba, experiencia, reflexión y generalización; el *aprendizaje de doble bucle*, abarca los componentes del bucle sencillo y, a partir de la reflexión y la carga emotiva, puede detonar la comprensión nueva, el saber emergente, y el cambio de paradigma. De esta manera, dicen, el aprendizaje superficial “deja intactos los valores y las teorías subyacentes”; y, en el aprendizaje profundo, “se cuestionan las premisas y se modifican los valores subyacentes”. Apegados a este planteamiento, deducimos entonces que el aprendizaje de doble bucle animado por las actitudes es el componente que puede dar cuenta de lo que llamamos desplazamiento creativo dentro del taller.

Como es sabido, el contenido emotivo o actitudinal que activa el “deseo de saber” nunca ha sido ajeno para el campo profesional de las artes visuales, aunque a veces no se considere su inclusión en el desarrollo curricular. Para concluir, vale aquí citar un ejemplo de la importancia de las emociones para el logro de los desplazamientos creativos impulsados por plataformas metodológicas como el taller. Evia (2013), aborda la relevancia de las emociones para el ejercicio creativo en las artes, en lo general, y las artes visuales, en particular, y escribe que:

Los estudiantes de arte se acercan a los materiales para -en interacción con su contexto, su cuerpo, su historia- *modificar los códigos y las estructuras a las que quizás ya nos hemos acostumbrado*. Por lo tanto, así como existe una individualidad, no podemos negar la *acción que nace de la voluntad de generar nuevos enlaces, vínculos, conexiones novedosas que transformen el entorno o nuestra visión del mismo (...)*.

La historia del arte está escrita a partir de rupturas, de nuevas metáforas de artistas que transformaron el arte y su entorno, donde (...) *las emociones juegan un papel fundamental, pero también el cuerpo (...)*.

Los estudiantes de artes visuales, deben pues, poder *acercarse a los materiales con toda la integridad de la que son capaces, con todo su cuerpo, sus emociones, sus ideas, sus deseos, su razón*, para desde ahí, como diría Freire romper su silencio y encontrar su propia voz para transformar la realidad. (pp. 70-71. Los subrayados son nuestros).

En resumen, consideramos importante la toma en cuenta del desarrollo de los tres dominios del aprendizaje aludidos para su desenvolvimiento en el taller, así como la adopción del contrato de aprendizaje como estrategia didáctica para realizar el acompañamiento y seguimiento puntual de cada estudiante a fin de potenciar su mentalidad abierta, su entusiasmo y su compromiso para el proceso de desplazamiento sobre el que hemos ahondado en esta última sección.

7 CONCLUSIONES

En este texto hemos tratado de exponer algunos ejes que consideramos importantes en la discusión relacionada con las características del taller como estrategia metodológica para la generación de sentido a través de la imagen. Definimos al taller a manera de plataforma estratégica para el desarrollo de ideas más que como espacio físico destinado a la producción, con énfasis en un modelo de educación integral. Discutimos conceptos ligados a la orientación profesional y disciplinaria del taller conducida por el *practicum* y la transposición didáctica con base en la atención de la racionalidad instrumental, práctica y crítica. Asimismo, planeamos al taller como un concepto educativo fundamentado en la *praxis* y cuyos objetivos se organizan en torno al impulso de aptitudes y actitudes para la consecución de la buena calidad, la expresión y la innovación.

Pudimos también recuperar algunas nociones centrales sobre el pensamiento reflexivo y su utilidad para los propósitos formativos y productivos del taller. Puntualmente, encontramos planteamientos sobre las fases en las que se organiza el pensamiento reflexivo al igual que las actitudes necesarias para su inclusión en la educación del productor visual. A la par, destacamos los dominios del aprendizaje que conforman el edificio educativo tendiente a favorecer el aprendizaje profundo o de doble bucle. Sobre ese punto se ponderó el papel del contenido emocional para cuestionar conceptos y arribar a nuevas comprensiones permitiendo el desplazamiento creativo.

Por último, en una etapa posterior al presente trabajo, y en torno a los modelos de evaluación de los procesos y los resultados de la tarea académica en el taller relacionados con los desplazamientos creativos, consideramos necesario esbozar el diseño de un instrumento que apoye para dar cuenta del desplazamiento creativo experimentado por el estudiante-productor en el desenvolvimiento de su proyecto. Esto incluye la necesidad de adoptar un andamiaje epistémico que contemple la incorporación de problemáticas multi e interdisciplinarias, para inducir la producción de imágenes hacia posibilidades originalmente imprevistas, y dar lugar a soluciones que incrementen los niveles de racionalidad acerca de las actividades efectuadas.

FUENTES DE CONSULTA

- Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorortu.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2005). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- De Miguel, M. et. al. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diccionario de la Lengua Española (2017). *Real Academia Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=ZOiszoylZOiu4As>
- Domínguez, S. (2007). *La construcción social-escolar del producto artístico: tradición, imitación y creación de lo nuevo*. México: IX CNIE.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Evia, D. (2013). *Emoción y transformación educativa en las artes visuales*. (pp. 61-72). Recuperado de: <https://avinvestigacion.files.wordpress.com/2013/02/avi-02-6-evia.pdf>
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- López, E., y Miguel, J. (2012). *El Prácticum primero. Educación reflexiva y colaborativa en música y diseño*. En Educació i Xarxa EIX, nº 6, p. 25-29. Revista EIX, Colegio de Pedagogos de Cataluña (COPEC).
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, J. (2007). *Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación*. México: CNIE.
- Torre, A., Delgadillo, V., y Navarro, J. (2014). *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. México: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Torres, R. (2004). *La construcción de espacios reflexivos y prácticos en la formación de los profesionales de las artes*. En AA. VV. (2004). *Interdisciplina, escuela y arte (Antología, Tomo I)*. México: Conaculta.

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do Elearning, Doutoramento em Educação a Distância e Elearning), e orientando-supervisionando cientificamente dissertações de mestrado, teses de doutoramento e estudos de pós-doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, cuja coordenação científica assumiu (2015-2018) e onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais e internacionais, sendo membro da direção editorial da RE@D, Revista Educação a Distância e Elearning. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). É igualmente membro da SOPCOM, Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Pertence ao Grupo de Missão “Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade” da APDSI, Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação, autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alumno como sujeto del currículum 90
Aprendizaje abierto 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50
Arts education 140, 143, 145

C

Ciencias sociales 31, 34, 36, 39, 40, 91, 109, 118
Ciudadanía 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89
Civilización y deporte 108
Collectivism 140
Competencia asesoría psicopedagógica 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107
Complejidad 17, 90, 95, 96, 97
Currículo 1, 2, 5, 9, 11, 67, 81, 84, 87, 90, 92, 94, 95
Currículum 14, 57, 60, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

D

Desplazamiento creativo 15, 27, 28, 29
Didáctica de la geografía 31, 40
Docencia universitaria y motivación 43

E

Educação 3, 5, 8, 10, 11, 12, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 62, 64, 67, 70, 74, 75, 141
Educación Especial 146
Educación Física y Deporte 108
Educación media 81, 84, 87
Encuesta de satisfacción 146
Ensino reflexivo 1, 3, 4
Estudio de egresados 146, 147, 148
Estudo das Aulas 1, 2, 5, 6, 7, 10
Estudos de Opinião 62, 64, 74

F

Formação de Professores 62, 64, 75
Formación 15, 17, 19, 20, 21, 23, 30, 33, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 50, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 146, 147, 148

Formación inicial profesional 98

Fragmentación 90, 95

Fuentes históricas 31

H

Herd instinct 140, 144

Historia del deporte 108, 110

I

Individualism 140

L

Literacia Estatística 62, 63, 66, 74

M

Manual de convivencia y procesos pedagógicos 81

Medida de área 76, 79, 80

Metodologia de Trabalho de Projeto 62, 66, 74

Moda 52, 53, 54, 69

Modelo pedagógico 98, 102, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

Movement and body self-awareness 120, 121, 132

N

NEPSO 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75

P

Pensamiento histórico 31, 36, 41

Performative awareness 120, 122, 132

Phenomenological method 120

Práctica reflexiva 2, 15, 20, 23, 26, 30

Practicum 15, 17, 18, 20, 29, 30

Prática reflexiva 1, 3, 4, 5

Professional musicians 120, 121, 132, 137

Publicación científica del estudiante 43

Publicación indexada 43

R

Reconfiguración 76, 77, 79, 80

Rol del docente universitario 43

S

Sala de Aula Invertida 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61

Sismología histórica 31, 34, 40

Sociología del deporte 108, 119

T

Taller 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 40

Tecnología 12, 31, 32, 34, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 59, 68, 70, 97

Trapecio isósceles 76, 77, 78, 79, 80

U

Universidad y revistas indexadas 43