

Pensamiento del Arte en Educación Especial

Material para docentes de artes
Fortalecimiento de las Trayectorias

Mendoza, 2023



Dirección General de Escuelas

Gobernador

Dr. Rodolfo Suarez

Director General de Escuelas

Lic. José Thomas

Subsecretaría de Educación

Lic. Graciela Orelogio

Dirección de Planificación de la Calidad Educativa

Prof. Silvina Del Pópolo

Coordinación de Educación Artística

Prof. Esp. Andrea Mazzini

Producción y Contenido

Prof. Esp. Andrea Mazzini

Lic. Prof. José Fernando Aguayo Muñoz

Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza.

Pensamiento del Arte en Educación Especial. 1a ed. – Mendoza: Dirección General de Escuelas, 2023. Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

1. Formación Docente. 2. Educación Artística. 3. Educación Especial

Fecha: 1 de Marzo de 2023.



Formación Docente - Educación Especial

Fortalecimiento a las Trayectorias

Pensamiento del Arte en Educación Especial



INDICE

Parte 1.	
<i>Sentidos de la Educación Artística en la Educación Especial.....</i>	4
Parte 2.	
<i>Estrategias Pedagógicas Inclusivas para el Pensamiento del Arte.....</i>	9
Parte 3.	
<i>Didáctica Inclusiva para el Desarrollo de Aprendizajes Artísticos.....</i>	14
Bibliografía.....	18

PRIMERA PARTE

SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1. Enfoques de la educación artística dentro de la modalidad de educación especial

Las autoras Peters y De Vanna (2015) enfatizan sobre lo poco problematizada que ha sido la educación artística dentro de la modalidad de educación especial. Es cierto que las investigaciones en torno a las estrategias de enseñanza del arte dentro de la educación especial son pocas y recientes, no obstante, se vuelven necesarias estudiarlas para romper con los dos prejuicios que rondan dentro de la modalidad: que un/a estudiante con discapacidad no puede acceder a cierto conocimiento específico del arte o que sólo es posible aproximarlos desde actividades artísticas desde una perspectiva terapéutica. Veamos como estos dos prejuicios se transfiguran dentro de nuestras prácticas docentes como dos enfoques pedagógicos: capacitista y arteterapéutico.

El **enfoque capacitista** concibe las clases de arte como un espacio para que el estudiante emplee materiales y técnicas como medio para el desarrollo motor, perceptivo y/o grafomotor. Este enfoque mira en lo que la/el estudiante no puede realizar o le cuesta y necesita ser abordado. Así las actividades propuestas recurren a la copia, ejecución de una técnica, seguir un paso a paso, hacer manualidades, replicar un acto. La clase de arte cumple una función



Imagen 2

instrumental y mecanicista donde el/la estudiante deberán adquirir habilidades y destrezas lo más cercanas a la normalidad. Sus producciones sin duda dejarían satisfechas a las familias, pero de ninguna manera podría atribuirse a procesos de aprendizajes auténticos de los/as estudiantes (Sarabia Herrero, 1995).

El **enfoque arteterapéutico** en cambio concibe al estudiante con discapacidad como un sujeto que debe sanar y apalear las consecuencias de su condición. Según la Asociación Americana de Arte Terapia el concepto de arte terapia se define como la actividad que proporciona la oportunidad de expresión y comunicación no verbal para solucionar conflictos emocionales, fomentar la autoconciencia y desarrollo personal. Se trata de utilizar el arte como vehículo para la psicoterapia, ayudar al individuo a encontrar una relación más compatible entre su mundo interior y exterior (Association, 2014). Inspirándose de los principios del enfoque pedagógico expresivista, las clases se reduce a la producción libre y a veces con poca intervención docente, puesto que concibe que la fuente del arte es la plena actividad libre y creativa (Sánchez Flix, 2015).



Imagen 3

Estos enfoques se alejan de los principios en que se enmarca la actual Ley Nacional de Educación 26.206 (LEN). La educación tiene como propósito el desarrollo de capacidades y aprendizajes de saberes mediante la construcción de conocimientos apostando a la formación integral de los individuos. El derecho a una formación integral es también para niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y esto será posible en la medida que elaboremos propuestas de enseñanza-aprendizaje que focalicen en las capacidades que sí pueden desarrollar cada estudiante, los medios que cuenta para ello y potenciarlos, logrando así ampliar sus zonas de desarrollo personal.

El enfoque capacitista configura sus clases tratando que el estudiante alcance metas cercanas a lo que se espera que haga alguien sin discapacidad, ya sea sólo o con asistencia, despersonalizando sus necesidades de aprendizaje y pensando que deba lograr la correcta ejecución para satisfacer a otros. Mientras que el enfoque terapéutico hace foco en lo que el/la estudiante no puede hacer, dejando abierto el abanico de actividades paliativas para que realice hasta donde pueda, sin generar los ajustes pedagógicos necesarios para superar las limitaciones y enriquecer las posibilidades de crecimiento.



PARA AUTO REFLEXIONAR

¿Desde donde parto al momento de planificar y elaborar mis clases de arte en contextos de educación especial? Marque una sola.

- desde el tipo de producto artístico que deseo que realicen.
- desde las limitaciones motoras, cognitivas o sensoriales que poseen.
- desde las carencias comunicativas y la libertad para expresarse.
- desde las capacidades que identifico que tienen y se pueden potenciar.

2. La educación artística desde los actuales enfoques pedagógicos en discapacidad

A lo largo de la historia de la educación han existidos distintos enfoques pedagógicos para abordar las necesidades educativas específicas de las personas con discapacidad. Estos enfoques se correlacionan con los modelos de concebir la discapacidad dentro de un momento determinado de la sociedad.

La **prescindencia** fue el primer modelo sobre la discapacidad, presente desde la edad antigua, que prácticamente el destino de cualquier persona que naciera con alguna deficiencia corporal era sacrificada o marginada. Para las personas que por razones de guerra o accidentes adquirirían alguna discapacidad paulatinamente eran excluidas y tomadas como burla.

A partir de mediados del siglo XX el modelo viró al **médico** a causa de los avances en investigación médica y psicológica. Aquí la discapacidad se concibe como un problema de la persona, un estado de enfermedad. El enfoque de rehabilitación mira la deficiencia como posible de curarse o de reducirse para que la persona con discapacidad ser acerque lo más posible a un estado de normalidad, de habilitación.

Para fines del siglo XX surge el **modelo social**, que sostiene que la discapacidad no es un problema de la persona sino de la sociedad que diseña los entornos de forma excluyentes. Este modelo pone como responsables de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad a la misma sociedad, quien deberá hacer las modificaciones necesarias para garantizar la participación e inclusión de estas personas.

El **modelo biopsicosocial** precisa más sobre las garantías sociales y médicas que deben promoverse para un desarrollo integral de las personas con discapacidad: atención prioritaria en salud, su rol en sociedad, protección y rehabilitación social. Se vuelve necesario implementar una metodología en la que se generen redes y comunidades de asistencia local descentralizada, y redes de capacitación que den protagonismo a las personas con discapacidad.

El **modelo de la diversidad funcional** invita a repensar la discapacidad como la capacidad de hacer las cosas de formas divergentes. Si bien genera una especie de eufemismo sobre la problemática de la discapacidad, es importante el valor que pone a la diversidad y la diferencia como pilares fundamentales de la condición humana. Se enfoca en eliminar la discriminación y enfatiza en la promoción de la autonomía.

Las investigadoras Martha Nussbaum y Amartya Sen formulan el **modelo de las capacidades** que correlaciona el grado de bienestar y calidad de vida de las personas con las habilidades que posean, siendo crucial poner foco en el funcionamiento de aquello que las personas pueden hacer o ser. El desarrollo de las personas se liga con su funcionamiento y el desarrollo de capacidades significa apuntar hacia ese desarrollo de la libertad y la autonomía.

Por último, el **modelo de los derechos humanos** hace hincapié en la dignidad. Es liderado por organismos internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad. Así surge la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008, y la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad en 1999. Este modelo puntualiza en que las personas con discapacidad tienen derecho a:

- No ser discriminados y participar plenamente en la sociedad.
- Respetar la diferencia y aceptar a las personas con discapacidad como parte de la condición humana.
- Igualdad de oportunidad e igualdad entre hombres y mujeres con discapacidad.
- Accesibilidad
- Respeto al desarrollo de las infancias y adolescencia con discapacidad, y su derecho a preservar su identidad.

En **enfoque actual de la educación artística**, recuperada desde la LEN 26206 y particularmente desde la Resolución del Consejo Federal de Educación N°111-2010 sostienen qué:

- El arte es un campo de conocimiento que tiene como principal saber la producción de imágenes ficcionales, metafóricas, simbólicas, poéticas y críticas, que portan diversos sentidos sociales y culturales, y que este sentido se manifiesta tanto durante el proceso de realización-ejecución como en la producción artística finalizada. (art. 20, CFE 111-10)
- El arte se manifiesta en distintos formatos estéticos que cobran denominación de lenguajes/disciplinas artísticas, y sus contenidos se conciben y aprecian desde procesos de interpretación artística. (art. 20, CFE 111-10)
- Esta capacidad de interpretación comienza desde los procesos de producción artística, generadora de discursos que nunca son totalmente agotados, evitando la interpretación literal ya que es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar, simbolizar. En este sentido, el realizador también es un intérprete, ya que elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir una obra. La capacidad interpretativa también sucede en el encuentro y dialogo entre la producción y el público. (art. 21, CFE 111-10)
- La interpretación incluye a la comprensión ya que sucede a partir de una particular mirada del entorno y se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas. Así el arte se manifiesta de diversas y divergentes maneras, pocas son las certezas y el propio del campo artístico la convivencia con la incertidumbre, distante a verdades universales. (art. 21 y 22, CFE 111-10)
- La capacidad interpretativa es transversal en el desarrollo del pensamiento artístico, y sus saberes y otras capacidades, no son una excentricidad de la razón. Esto significa que el pensamiento artístico no es exclusivo de algunos pocos elegidos o talentosos, sino es una cualidad humana que necesariamente requiere ser desarrollada en todos los sujetos. (art. 25, CFE 111-10)

En relación a la **educación artística en educación especial**, la legislación dice:

- En el logro de una trayectoria educativa integral de los alumnos con discapacidad, la educación artística provee la posibilidad de acceso al conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, los procesos de producción, y de análisis crítico relacionado con la contextualización socio-cultural. (art. 97, CFE 111-10)

Este artículo evidencia el modelo de las capacidades y el modelo de los derechos humanos como los modelos en que se concibe la actual educación artística. Los y las estudiantes con discapacidad deben tener acceso al conocimiento de las disciplinas artísticas, y ello también implica permitir el desarrollo de sus capacidades. Entonces, **lo que debe pasar en las clases de artes de educación especial** implica:

- ✓ Elaborar experiencias pedagógicas adaptadas que permitan el acceso al conocimiento del artes, es decir, experiencias que permitan el/la estudiante realice producciones artísticas metafóricas, simbólicas, poéticas y/o ficcionales a través de la capacidad interpretativa.

- ✓ Ofrecer a los/as estudiantes la posibilidad de abordar diferentes formatos, estilos, géneros, materiales y prácticas artísticas, tanto de resolución individual como colectivas, formuladas desde el arte convencional hacia las actuales experiencias que suceden en el arte contemporáneo.
- ✓ Brindar estrategias adaptadas para que los/las estudiantes puedan pensar el sentido de sus producciones artísticas desde que generen la idea, no sólo desde la ejecución técnica, incluyendo instancias donde los/as estudiantes definan cómo les gustaría exhibir sus producciones.
- ✓ Proponer como ejes problematizadores los aspectos inherentes a la vida de los/as estudiantes con discapacidad. Las clases de artes son un espacio para pensar su mundo y su realidad, y construir nuevas miradas, reflexiones y conciencia sobre sus derechos, capacidades, demandas, identidades, intereses, metas, expectativas, etcétera. Que el arte sea un medio para que sus pensamientos se transfiguren y visibilicen.
- ✓ Y, por último, desarrollar las capacidades y saberes que son propios del pensamiento del arte y su conocimiento ya que deben tener las mismas posibilidades y condiciones de igualdad para desarrollar el aprendizaje al igual que los demás estudiantes del sistema educativo.

Para permitir el desarrollo de los aprendizajes y capacidades artísticas dentro de los heterogéneos espacios áulicos de la educación especial y la particularidad de cada estudiante, a continuación, se ofrecerán orientaciones para la elaboración y gestión de estrategias pedagógicas de ajuste didáctico para generar experiencias inclusivas y de igualdad de oportunidades.

PARA PROFUNDIZAR sobre las capacidades que desarrolla el arte, te invitamos a identificar tus propuestas de las prácticas áulicas mediante el siguiente cuadro. Primero responder las preguntas superiores y luego autoevaluar lo respondido a partir de las preguntas inferiores.

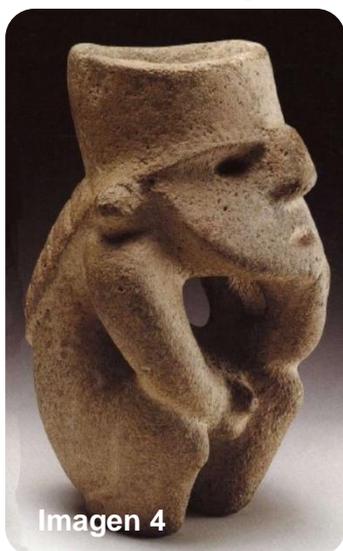


Imagen 4

¿Qué producciones artísticas suelo proponer a los/as estudiantes para que realicen?	¿Qué temas o ejes abordamos a través de las producciones?
¿Sus propuestas de producción artística abordan diferentes formatos, materiales, herramientas, procedimientos, públicos o momentos? ¿Suele repetir el mismo recurso? ¿Las producciones se acercan a los modos de arte contemporáneo?	¿Los temas se vinculan con la realidad de las personas con discapacidad? ¿Surgen desde las inquietudes de sus estudiantes o de estrategias que usted elabora para ideen o seleccionen temas de interés?

SEGUNDA PARTE

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA EL PENSAMIENTO DEL ARTE

3. Introducción al Pensamiento del Arte y sus Capacidades Específicas

Recuperamos los aportes teóricos desarrollados durante las últimas jornadas docentes. Allí se invitó a reflexionar en ¿Qué capacidades cognitivas proporcionan los lenguajes artísticos que no desarrollan los otros campos de conocimiento, materias y /o espacios curriculares? Si el arte es un campo de conocimiento quiere decir que hay pensamiento, y si hay pensamiento, hay proceso cognitivos.

Arthur Efland en el libro *Arte y Cognición* (2004) describe **cuatro capacidades cognitivas propias del pensamiento del arte**: flexibilidad cognitiva, integración del conocimiento, imaginación y argumento estético.

La **flexibilidad cognitiva** se debe a que el arte es un campo de conocimiento no estructurado, esto significa que, a diferencia de las ciencias y matemáticas, el arte no cuenta con leyes, teorías o reglas universales. La ausencia de generalizaciones nos obliga a tener una comprensión integral de cada fenómeno artístico y a interpretarlo a partir de múltiples variables y sus contextos. Aquí la **capacidad interpretativa** es crucial puesto que a partir de ella nos podemos acercar a las producciones artísticas y construir sus significados y sentidos, y por extensión, comprender mejor su intencionalidad y lo que nos hablan del mundo. También la capacidad interpretativa se manifiesta desde otra actividad: la producción artística. La interpretación también es necesaria para crear, puesto que una producción artística es la interpretación que tiene un/a artista sobre algo que ha vivido o reflexionado, es un reordenamiento imaginativo de dichas experiencias y las plasma a través de un medio.

Justamente la flexibilidad cognitiva del arte convoca a ejercitar la interpretación, una capacidad que acerca a la comprensión del ambiente y la realidad. A partir de estas capacidades es que surgen las otras dos: **integración del conocimiento artístico** y la imaginación. Como bien se dijo, la interpretación de los fenómenos y las producciones artísticas nos exigen comprenderlas y estudiarlas en contextos. Una obra no se puede comprender aislada de la realidad que emergió y de sus intencionalidades. Por ello se vuelve necesario integrar el conocimiento del arte con otros ámbitos de conocimiento, estructurados o no estructurados, para ampliar la comprensión de lo que habla o refiere la producción. La relación entre el arte y el contexto cultural es recíproca.

En cuanto a la **imaginación**, esta es una de las capacidades y fuentes cognitivas más importantes del pensamiento del arte. La racionalidad imaginativa es posible a partir de la creación de metáforas y narrativas, reflejo del poder de la mente para crear significados y resignificaciones de múltiples maneras, aportando nuevas miradas o versiones sobre la realidad. La imaginación es una fuente de conocimiento metafórico experimentado, que se nutre a medida que ampliamos nuestra propia experiencia corporal, sensorial e intelectual. Ya aquí es entendible por qué solo copiar, imitar o ejecutar una técnica no estimula la imaginación, puesto que no hay generación de reflexiones, asociaciones o ideas que pongan en ejercicio a la imaginación. ¿Cómo podemos trabajar el aprendizaje de la metáfora? ¿Qué percepciones y visiones avivan este tipo de pensamiento metafórico? La respuesta, está en la realización de producciones artísticas ya que en su fundamentación está la creación de nuevas miradas sobre la realidad.

Justamente la imaginación, y por extensión el conocimiento metafórico, son posibles de desarrollarse en la medida que vivenciamos diversas experiencias que nos permitan generar puntos de reflexión, asociación y encuentro de significaciones. Experiencias ricas y activas para transitar la realidad, y de ello, construir ideas. Estas reflexiones en torno a las experiencias, sean cotidianas y/o artísticas, implican la capacidad cognitiva de la **argumentación estética o argumento estético**. Las experiencias estéticas juegan un papel importante dentro del aprendizaje ya que es una forma de categorizar las vivencias. La estética, es el conocimiento construido a partir de lo sensible, surge del descubrimiento activo de conexiones. Por ejemplo, gracias a la astronomía sabemos la inmensidad del universo, pero al contemplar un paisaje de nubes en el horizonte, que se tiñen de naranja gracias a la luz del atardecer, podemos recién ahí sentir dicha inmensidad. Lo mismo pasa cuando observamos una pintura u obra de teatro, o escuchamos una canción. Las reflexiones y puntos de vista que podamos hacer sobre las producciones artísticas son gracias a la capacidad del argumento estético, de poder dialogar con las obras e interpretarlas.

Pero no solo el descubrimiento de conexiones y significaciones integradas a las producciones artísticas las podemos hacer sólo con la contemplación. Más poderosas serán aquellas experiencias estéticas que se perciban y se construyan desde la producción artística. Sentir como el cuerpo vibra a medida que se canta o como nuestra corporalidad se transfigura al momento de caracterizar a un personaje, se comprende desde el hacer artístico. Todas estas experiencias estéticas posibles, en la medida que hacemos producciones artísticas, activan cogniciones más complejas y profundas, donde varias capacidades trabajan en conjunto: interpretar, imaginar, reflexionar, metaforizar.

La experiencia estética es la razón del arte, y cuando esta experiencia va de la mano con producir arte, permite a los y las estudiantes entrar en un mundo que nunca llegaría a conocer si no fuera por los medios del quehacer artístico. **Es un conocimiento que hace que los individuos sean conscientes de su condición cultural a través de sus encuentros con las producciones artísticas, ya sea al percibirlas o al producirlas.**

PARA ANALIZAR

Las clases de artes se pueden desarrollar de muchas maneras, pero marquemos aquellas actividades que solemos desarrollar en la mayoría de nuestras clases:

¿De qué manera abordo la interdisciplina, integración del conocimiento artístico con otros conocimientos?

- Proyectos de arte que se suman otros espacios curriculares
- Proyectos de otros espacios curriculares donde se suma el arte
- Proyectos institucionales donde el arte participa de alguna forma
- Otro

¿Cómo acerco a los/as estudiantes al campo artístico?

- El arte va al curso El curso va a donde está el arte
- Investigan sobre artistas y manifestaciones artísticas
- Ir a actividades artísticas fuera de la escuela
- Otro:

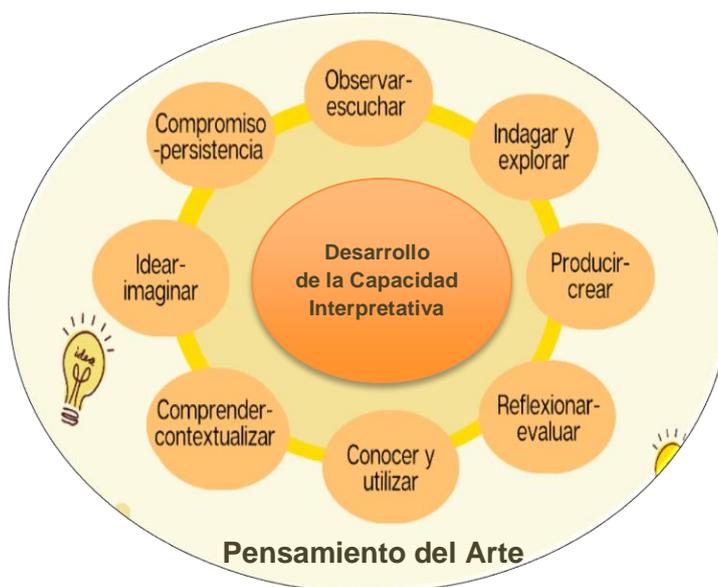


Para que las clases de artes sean genuinos espacios para el desarrollo del conocimiento y el pensamiento artístico es necesario darle al arte un rol protagónico en las experiencias de las clases. Esto se dificulta en la medida que las clases de artes se vuelven auxiliares a otros proyectos pedagógicos, donde el arte sólo se vuelve un instrumento auxiliar para decorar actos, armar afiches, hacer maquetas, cantar himnos, hacer souvenirs de eventos escolares, actuar en actos con guiones ya prefigurados. **No está mal que las clases de artes, como todas las otras clases, participen de la cultura escolar, pero no pueden reducirse las experiencias artísticas a sólo este tipo de actividad porque inhiben el desarrollo de la imaginación, capacidad potencial del campo artístico. La imaginación, dentro del arte, se desarrolla en la medida que dicho proceso cognitivo se vincule en procesos de ideación de una producción artística, ensayarla para modificarla y mejorarla, relacionarla con sucesos de la realidad y manifestarlos de forma muy diversas y divergentes. El arte, desde la imaginación, nos invita a pensar, crear e interpretar experiencias culturales.**

4. Los pensamientos del pensamiento del arte: 8 líneas para el aprendizaje artístico

La Educación Artística centra su atención en los procesos de **interpretación estético-artística**; esta capacidad atraviesa la totalidad del proceso, desde el inicio de la producción hasta su diálogo con el público. En el arte intervienen procesos cognitivos de planificación, racionalización e interpretación que involucran capacidades relacionadas con la selección, la categorización, la abstracción, la síntesis y la simbolización. También se promueve procesos creativos, resolución de problemas, reflexión sobre las decisiones asumidas, debate y argumentación, participación responsable y la transferencia de conocimientos. Cada una de las disciplinas que enseñamos favorece determinadas formas de pensar de acuerdo a su propio hacer, sin embargo, todos los lenguajes artísticos comparten procesos cognitivos para desarrollar la **capacidad interpretativa**.

A continuación, compartimos ocho tipos de pensamiento que desempeñan un papel fundamental en la comprensión del arte, se presentan en forma circular ya que son distintas capacidades que trabajan en conjunto, se desarrollan de manera integrada, no lineal. Estos pensamientos los debemos reconocer como líneas de aprendizaje artísticos, que los y las estudiantes sean capaces de desarrollar a través de las clases de artes y a lo largo de su formación obligatoria.



¿Qué aprendizajes involucra el pensamiento del arte para el desarrollo de las capacidad interpretativa?

Observar-escuchar: a partir de la observación y escucha atenta y sostenida, los estudiantes aprenden a mirar y escuchar en detalle y prestar atención a los contextos visuales y sonoros, y así poder describir, conocer sus componentes, sus características, identificar detalles o reconocerlo en su totalidad. Y se convierte en un punto de partida para comprender las organizaciones y /o composiciones visuales, sonoras, corporales; descubrir cómo se relacionan los elementos de los lenguajes, advertir rasgos, indicios e intencionalidades. La profundidad que alcance la escucha y la observación, ampliará el campo perceptual y brindará elementos para la actividad creadora.



Imagen 6



Imagen 7

Indagar-explorar: explorar de forma lúdica materiales, herramientas, organizaciones compositivas, etc. amplían el conocimiento y son una valiosa oportunidad para aprender de los errores y accidentes. La curiosidad y la capacidad de cuestionamiento movilizan la intención de aprender. La indagación se relaciona con el preguntarse y hacer preguntas. Nuestra motivación a aprender puede estar motorizada por buenas preguntas. De igual manera, todo el proceso de comprensión se nutre constantemente de preguntas que nos mantienen cognitivamente en movimiento.

Idear-imaginar: formar imágenes mentales y usarlas para guiar acciones y resolver problemas. La ideación es una etapa importante del pensamiento divergente, donde se consideran múltiples dimensiones en función de la tarea, lo que permite visualizar distintas formas y maneras de resolución. Esta etapa no sólo es el inicio, sino que se desarrolla a lo largo del proceso de producción, a medida que avanza, los estudiantes observan y reflexionan para realizar ajustes y vuelven a imaginar elaborando nuevas ideas para continuar.



Imagen 8



Imagen 9

Conocer-utilizar: aprender a usar herramientas, utilizar materiales e instrumentos. Conocer y aprender los elementos del lenguaje: color, forma, sonido, espacio, textura, etc. Aprender a cuidar las herramientas, los materiales y el espacio de trabajo.

Producir-crear: aprender a crear obras que representen una idea, un sentimiento o un significado personal o grupal. Enseñar a los estudiantes a ir más allá de la habilidad técnica para realizar producciones metafóricas, poéticas, simbólicas, ficcionales desde su propia voz o

visión personal o colectiva. Exhibir las producciones es una instancia importante dentro de la producción artística, estableciendo conexiones fuera del aula y enseñar a los estudiantes a relacionar sus proyectos con el campo artístico.

Reflexionar-evaluar: la reflexión tiene un carácter transversal, en tanto se realizan lecturas críticas en las instancias de percepción y producción. Implica el conocimiento en la acción durante la ideación y composición. Y separados de la producción, realizando análisis crítico e interpretaciones de las producciones propias y ajenas. Los estudiantes son alentados a pensar, hablar y escribir sobre obras de arte y sus propios procesos de creación artística. Los docentes inicialmente modelan y fomentan esta forma de pensar. La reflexión no verbal, por supuesto, también ocurre y es evidente en borradores, estudios y pasos previos al producto final.



Imagen 10



Imagen 11

Comprender-contextualizar: promover espacios para acercar obras de arte a los estudiantes para promover nuevos conocimientos, disfrutar y construir otros sentidos. Esto les permitirá reconstruir los procesos relacionando la idea, modos, medios de producción y los resultados obtenidos, desarrollando capacidad de anticipación (“qué y cómo hacer”) en función de sus ideas. Este

proceso apuntará al enriquecimiento del repertorio visual, musical y teatral para así superar estereotipos y convencionalidades estéticas establecidas. Cuando nos referimos a la contextualización estamos hablando de la dimensión espacial y temporal de las producciones artísticas y culturales y cómo se resignifican o toman otro sentido en contextos y entornos diferentes. Desde este enfoque relacional, las producciones artísticas son manifestaciones socio-culturales que surgen en determinadas condiciones de producción, circulación, y consumo.

Compromiso-persistencia: los estudiantes trabajaban en proyectos durante períodos sostenidos a lo largo del tiempo, lo que requiere compromiso y la responsabilidad para finalizarlos. La persistencia significa enfrentar desafíos y ver los errores como oportunidades de aprendizaje. Los artistas son apasionados de sus trabajos, esta pasión impulsará el compromiso, los docentes diseñarán escenarios de aprendizaje desafiantes.



Imagen 12

HAGAMOS NUESTRO PROPIO MAPA

Te proponemos a que hagas tu propio mapa escribiendo estrategias para cada uno de los ocho pensamientos. Anota todas las estrategias didáctica que se te ocurran para generar instancias de desarrollo de dichos aprendizajes. Aún no debes pensar en la situación del estudiante. Luego veremos las formas de adaptar las estrategias. Una estrategia puede aplicarse para más de un pensamiento.



TERCERA PARTE

DIDÁCTICA INCLUSIVA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE ARTÍSTICO

5. Propuestas de planificación a partir del DUA

La teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de los estilos del aprendizaje han evidenciado como las personas aprendemos de diferentes maneras. Si sabemos que las personas aprendemos de formas distintas ¿Por qué ofrecemos la misma o una única estrategia didáctica para que aprendan los y las estudiantes? El **Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)** aparece como respuesta ante esta carencia pedagógica. Por el contrario de lo que se cree por su nombre, universal no significa necesariamente que es una propuesta igual para todo el mundo, sino más bien es diseñar estrategias de aprendizaje que elimine toda barrera que dificulte el desarrollo del aprendizaje. El DUA nos invita a ser consciente de cómo formulamos las instancias del aprendizaje, sus consignas, sus desafíos o las prácticas que se deben realizar. *Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula. A veces, sin darnos cuenta, diseñamos clases que son “discapacitante”, es decir, solo posibles de realizarla algunas personas con condiciones particulares.*

Hay tres fundamentes importantes a tener en cuenta dentro del DUA, que son:

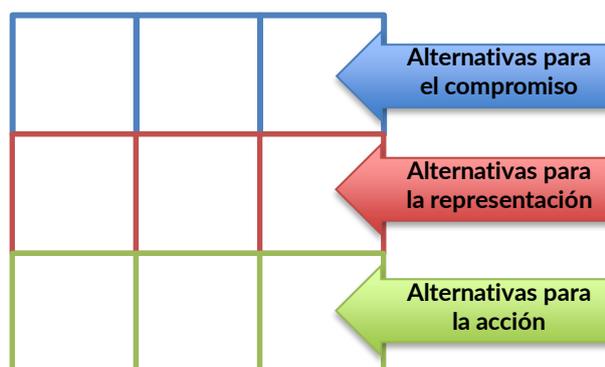
- **Proporcionar múltiples medios de representación (el «qué» del aprendizaje).** Los y las estudiantes difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el alumno. **En las clases de artes aquí debemos considerar alternativas para mediar contenidos a la hora de explicar un tema, hacer demostraciones técnicas o presentar producciones artísticas.**

- **Proporcionar múltiples medios para la acción y la comunicación (el «cómo» del aprendizaje).** Los y las estudiantes difieren en el modo en que pueden “navegar” en medio del aprendizaje y expresar lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta). **En las clases de artes aquí debemos considerar alternativas para la producción artística que no deje de lado lo que sucede en el arte hoy: uso de nuevas tecnologías, producción colectiva, arte público, prácticas artísticas contemporáneas, interdisciplinarias, expuestas al público, etc.**
- **Proporcionar múltiples medios de compromiso (el «porqué» del aprendizaje).** Los y las estudiantes difieren en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, etc. **En las clases de artes aquí demos considerar alternativas para generar ideas, elegir temas, indagar y buscar información, y motivar la discusión previo a la producción artística. También implica alternativas para sostener el interés hasta llegar a la conclusión de la producción y su exposición.**

Lo interesante del DUA y sus principios es que permite **considerar situaciones y formular alternativas didácticas** para que cada estudiante pueda desarrollar aprendizajes acorde a sus capacidades y posibilidades.

UN TA-TE-TI CON DUA

El TA-TE-TI es una forma de proponer una actividad didáctica en la que el/la estudiante puede elegir alternativas para desarrollar su aprendizaje. Desde la educación especial nos puede servir para la formulación de alternativas considerando las posibilidades en lo que sí pueden hacer los y las estudiantes con discapacidad. Veamos el siguiente modelo diseño considerando los principios del DUA.



UN TA-TE-TI CON DUA

En cada **casillero azul** escribir diferentes estrategias (consignas) para sostener el compromiso de los y las estudiantes. Es importante pensar que estas estrategias y consignas lo que buscan es generar motivación e interés por comenzar el desafío de aprendizaje, un factor fundamental para sostener el compromiso a lo largo del proceso.

En cada **casillero rojo** escribir diferentes estrategias para la representación, es decir, distintas maneras de abordar los aspectos más teóricos, conceptuales y formales.

En cada **casillero verde** escribir diferentes estrategias para la acción artística, es decir, alternativas para desarrollar producción. Estas alternativas deben ser realmente diferentes, y hacer focos en diferentes maneras de generar y ejecutar la producción.

ABPA CON DUA

El ABPA es una metodología activa de aprendizaje donde pone a los/las estudiantes en un rol protagónico puesto que se les pide que problematicen un tema y luego diseñen una solución y la lleven a cabo. En educación especial a veces la problematización es complejo de abordar, por lo tanto, un ABPA comienza desde el principio de compromiso, es decir, generar un eje motivador en la elección e investigación sobre un tema de interés.

Un ABPA DUA para educación especial se reduce a cuatro momentos, según lo propuesto por Antonio Márquez:

1° ELECCIÓN DEL TEMA: Aquí deben desarrollarse estrategias para impulsar el compromiso, estrategias para abordar las primeras representaciones teóricas y estrategias para accionar con las primeras ideas para el proyecto (bocetos, ensayos, recolección, etcétera). Predominan las estrategias del principio de compromiso y motivación.

2° PREPARACIÓN: En este momento predominan las estrategias para la representación y reconocimiento. Se preparan a los y las estudiantes para introducirse a los saberes técnicos, teóricos, prácticos e intelectuales que implican en el aprendizaje. Ejemplos: mapas mentales, lluvias de ideas, maquetas, afiches, juegos, simulaciones, etcétera.

3° EJECUCIÓN: En este momento predominan las estrategias para la acción, en este caso, estrategias para abordar las distintas etapas de la producción artística, según las que requiera cada disciplina artística.

4° EVALUACIÓN: Momento necesario para cerrar el ABPA, que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre lo aprendido, lo logrado y lo pendiente. Aquí se abordan estrategias desde los tres principios puesto que cada estudiante, o todo el grupo, necesitan accionar para representar sus reflexiones y el compromiso logrado.

Principios	ELECCIÓN	PREPARACIÓN	EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
Motivación Compromiso	*Captar el interés *Mantener la motivación *Opciones para la autorregulación	Opciones para: *Percepción *Lenguaje y Símbolos *Comprensión	*Medios para las acciones físicas *Medios para expresión y fluidez *Opciones para las Funciones ejecutivas	IMPLEMENTAR DIFERENTES ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA
Reconocimiento Representación				
Expresión Acción				

(*) Rueda DUA adaptada en formato Tabla

Modelo de planificación DUA + MULTINIVEL

Diseñar experiencias de aprendizaje desde DUA implica pensar alternativas para sostener el compromiso y motivación del estudiante, alternativas para mediar y representar el conocimiento teórico y/o práctico, y alternativas para accionar y ejecutar las actividades prácticas que llevarán al estudiante a abordar el conocimiento.

Diseñar experiencias de aprendizaje desde la TAXONOMÍA DE BLOOM, desde el pensamiento del arte, implica diseñar estrategias de aprendizaje que consideren los ocho pensamiento, ya sean varios a la vez o actividades que abordan uno en específico.

Diseñar experiencias de aprendizaje desde MULTINIVEL implica proponer diferentes ejercicios, de menor a mayor complejidad, para abordar una misma actividad o pensamiento del arte que se esté trabajando.

En todos los casos, las alternativas diseñadas responden a las posibilidad que tienen los y las estudiantes, sus capacidades y habilidades. Ellos y ellas elijen o como docente se las proponemos sabiendo que serán experiencias de aprendizaje flexible y ajustadas a lo que el estudiante puede hacer y puede aprender. Un modelo de planificación propuesto por Antonio Márquez que contemple esto es el siguiente:

Unidad Didáctica Integral			
Clase (Tema/s)	Saberes (Conocimiento en acción)	Aprendizajes Específicos (Lo que estudiante logrará)	Capacidades (Habilidades a desarrollarse)
Estrategias Didácticas para el Aprendizaje			
Nombre del proyecto, tarea, trabajo práctico, problema, evento, etc.			
Tipo de pensamiento del Arte-Actividad 1	Ejercicio Nivel 1	Ejercicio Nivel 2	Ejercicio Nivel 3
	Recursos-Escenario Nivel 1	Recursos-Escenario N2	Recursos-Escenario N3
Tipo de pensamiento del Arte-Actividad 2	Ejercicio Nivel 1	Ejercicio Nivel 2	Ejercicio Nivel 3
	Recursos-Escenario Nivel 1	Recursos-Escenario N2	Recursos-Escenario N3
....			
Evaluación de Aprendizajes			
Criterio 1	Evidencias Nivel 1	Evidencias Nivel 2	Evidencia Nivel 3
Criterio 2	Evidencias Nivel 1	Evidencias Nivel 2	Evidencia Nivel 3
.....			

Referencias bibliográficas

Argentina, Ministerio de Educación de la nación. Consejo federal de Educación. (2010) La Educación artística en el Sistema Educativo Nacional. Resolución 111/10. Buenos Aires: Autor

Balbontin, S.; Klenner, M. (2001). Espacios resonantes. Escuchar el espacio y habitar el sonido. Revista Nodo, 31(15), julio-diciembre, pp.51-66.

Efland D. Arthur (2004) Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum. Barcelona. España. Editorial Octaedro

Furman y Podestá (2018) La aventura de enseñar. Buenos Aires: Aique

Galiana Lloret, V. (2021) Arte en educación especial. Calidad educativa, cambio social e inclusión. Revista Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social. Edición Complutense.

Litwin, E (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós

Márquez, A. (01-04-2023) Antonio A. Márquez – Blog. Blog para la reflexión sobre la Innovación Educativa y la Inclusión. Consultado en: <https://www.antonioamarquez.com/>

Pérez Fernández, G. (2015) El arte en la educación especial. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad. Vol. 1, núm. 3, julio, pp. 79-94. Universidad de Jaén

Sanchez Flix, Y. (2015) Educación artística para personas con discapacidad visual en la escuela inclusiva. Tesis de Maestría. Universidad de Valladolid.

Sarabia Herrero, P. (1995) Las actividades artísticas en educación especial. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 24, septiembre-diciembre de 1995, pp. 113-121.

Referencias imágenes

Imagen 1: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcT5iAmaElaXOL1O8O2NICQJCXTEtZPPKAmug8k-0iOAAyuGVsjc>

Imagen 2: <https://ar.pinterest.com/pin/346917977526234248/>

Imagen 3: <https://i0.wp.com/pegotetes.com/wp-content/uploads/2020/08/pintura.jpg?w=500&ssl=1>

Imagen 4: <https://ar.pinterest.com/pin/477311260492914143/>

Imagen 5: https://www.afundacion.org/es/coleccion/obra/7950431_hombre_pensando

Imagen 6: <https://cronicaglobal.elespanol.com/uploads/s/1/20/21/51/01/centro-educacion-especial.jpeg>

Imagen 7: <https://www.banrepultural.org/multimedia/seminario-conversaciones-sobre-mediacion-y-museos-otras-formas-de-ver>

Imagen 8: <https://thumbs.dreamstime.com/z/ni%C3%B1o-con-discapacidad-en-silla-de-ruedas-tocando-instrumentos-musicales-clase-especial-autismo-200630624.jpg>

Imagen 9: <https://www.guiadisc.com/danzaterapia-discapacidad-aplicaciones-terapeuticas.html>

Imagen 10: <https://www.cultura.gob.cl/eventos-actividades/proyecto-de-estimulacion-sonora-una-puerta-a-la-inclusion-para-personas-con-discapacidad/>

Imagen 11: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRO2G8phUBOtd1h9wbc48dEQqP6l5JAMnXv-Q&usqp=CAU>

Imagen 12: <https://agencianoticiaslarioja.com.ar/tematicas-sobre-genero-diversidad-discapacidad-e-inclusion-social-son-plasmadas-en-la-rioja-de-los-murales/>

Material elaborado por la Coordinación de la Modalidad de Educación Artística - 2023

Equipo elaborador:

Prof. Esp. Andrea Mazzini

Prof. Lic. José Fernando Aguayo Muñoz



Dirección General de Escuelas



Dirección General de Escuelas

+54 261 4492000 | dge-secretariaprivada@mendoza.gov.ar
Avda. L. Peltier 351, 1 Piso, Cuerpo Central
Mendoza, Capital - M5500

www.mendoza.edu.ar