
03**EDITORIAL.****Miradas que transforman.**

*POR JOSÉ CLAUDIO RUIZ, VIVIANA HOLAKOWICZ
Y SERGIO SUPERTI.*

05**LAS IMÁGENES: ENTRE LA CULTURA
Y LA PEDAGOGÍA.**

POR MARIANA SPRAVKIN.

10**PEDAGOGIAS DESDE LA PERIFERIA.**

POR ARNALDO YOVERA PAICO.

13**BANQUETE ROCOCÓ.****Experiencia culinaria como
evaluación de contenidos teóricos.**

POR SILVINA SANTOCHI.

16**PERCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN
DE LA IMAGEN VISUAL.**

POR MARTA MONJE Y VALERIA OSTOICH.

19**PROPUESTA LUDICA
INTERDISCIPLINAR.**

POR MARINA BIONDI, SILVIA MIOTTI Y VIOLETA RUEDA.

23**PATRIMONIO CULTURAL.****Dialogos entre tradición y mercado.**

POR VIVIANA HOLACOWICZ Y JOSÉ CLAUDIO RUIZ.

26**LA METODOLOGÍA EN LA
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA.**

*POR ALEJANDRA PANOZZO ZENERE,
SILVIA IBARZABAL Y EDGARDO DONOSO.*

SUMARIO

**EL DISEÑO EDITORIAL EN LAS
APLICACIONES PARA SMARTPHONES. 29**

POR GUILLERMO DELICIA Y ROXANA COSTA.

**PENSAR LAS EFEMÉRIDES
DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. 32**

*POR CECILIA AHUMADA, CYNTHIA BLACONÁ
Y JIMENA RODRIGUEZ.*

**LA TIPOGRAFÍA COMO FACILITADORA
DE LA CREACIÓN Y EL DESARROLLO
DE PRÁCTICAS METODOLÓGICAS. 36**

POR MALENA CUSUMANO Y GONZALO HERNAN GIGENA.

**MUSEOS IMAGINARIOS COMO
DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS. 39**

POR SILVIA TOMAS.

**LOS PROYECTOS DE ARTES:
PLANIFICAR A PARTIR DE
EXPERIENCIAS. 43**

POR MARCELA PERAL.

4ª Jornada de Educación Artística: imágenes y medios / Mariana Spravkin... [et al.]; contribuciones de Verónica Lucía López Tessore; Gonzalo Gigena; Malena Cusumano; compilado por José Claudio Ruiz; dirigido por José Claudio Ruiz; Viviana Holakowicz; Sergio Juan Superti. - 1a ed compendiada. - Rosario: Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fé. Escuela Provincial de Artes Visuales n° 3031 Gral. Manuel Belgrano, 2017.

48 p.; 29 x 21 cm.

ISBN 978-987-46654-0-9

1. Educación Artística. 2. Arte. I. Spravkin, Mariana II. López Tessore, Verónica Lucía, colab. III. Gigena, Gonzalo, colab. IV. Cusumano, Malena, colab. V. Ruiz, José Claudio, comp. VI. Ruiz, José Claudio, dir. VII. Holakowicz, Viviana, dir. VIII. Superti, Sergio Juan, dir.

CDD 707

Impreso en los talleres gráficos de la Escuela Provincial de Artes Visuales N°3031 "General Manuel Belgrano", Rosario, Santa Fe, Argentina.



Escuela Provincial de
Artes Visuales N°3031
"Gral. Manuel Belgrano",
Alem 3084 (1° piso), Rosario,
Santa Fe, Argentina

Director:

José Claudio Ruiz

Regentes:

Viviana Holakowicz

Sergio Superti

Diseño de tapa y maquetación:

Gonzalo Hernán Gigena

gonzalohgigena@hotmail.com

Malena Cusumano

malenacusumano_84@hotmail.com

Diseño isologotipo:

Alejo Bergmann

alejobergmann@gmail.com

Guillermo Delicia

guillermodelicia@gmail.com

EDITORIAL

MIRADAS QUE TRANSFORMAN

LIC. PROF. JOSÉ CLAUDIO RUIZ
LIC. PROF. VIVIANA HOLAKOWICZ
PROF. SERGIO SUPERTI
EQUIPO DIRECTIVO
ESC. PROV. DE ARTES VISUALES
"GRAL. M. BELGRANO" N° 3031

*Mientras enseño continuo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué,
porque indago y me indago. Investigo para comprobar,
comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.
Investigo para conocer lo que aún no conozco
y comunicar o anunciar la novedad".*

PAULO FREIRE

Cada experiencia narrada en este nuevo dossier, el segundo editado desde nuestra Institución, visibiliza los recorridos y experiencias realizadas por docentes y alumnos de diferentes niveles educativos. A través de las mismas se proponen instancias de reflexión y diálogo favoreciendo la construcción del pensamiento crítico y democrático.

Entendemos que nuestras prácticas pedagógicas no se reducen a una simple transmisión del saber, sino que se construyen desde una concepción problematizadora, posibilitando la transformación y respetando las diferencias en la creación de sentido donde el pensamiento reflexivo y la acción intervienen en el mismo espacio.

Estos lugares de encuentro nos permiten intercambiar experiencias y enriquecernos mutuamente. Nuestra política institucional nos compromete a sostenerlos en el tiempo permitiendo su crecimiento, convencidos que son ampliamente valorados ya que surgen en respuesta de una necesidad educativa en el campo de la Educación Artística.

Agradecemos a todos los que comparten sus vivencias registradas en estas páginas, sin duda es una forma de garantizar que estas diferentes miradas, entre lo subjetivo y objetivo, entre nuestras prácticas y aprendizajes a través de las múltiples interacciones que establecen las diferentes personas dentro de sus propios contextos socio-culturales, enriquecerán nuestro accionar diario.■

LAS IMÁGENES: ENTRE LA CULTURA Y LA PEDAGOGÍA

MARIANA SPRAVKIN
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE GENERAL SAN MARTÍN – UNSAM

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE BUENOS AIRES – UBA
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LUJÁN - UNLU

PALABRAS CLAVES: IMÁGENES,
SOCIEDAD, EDUCACIÓN

“La visión desborda lo visible”

NELSON GOODMAN

Aprendiendo a ver

“Es mediodía y James Baldwin está caminando con un amigo por las calles del sur de la isla de Manhattan. La luz roja los detiene en una esquina.

Mira –le dice el amigo, señalando el suelo–.

Baldwin mira. No ve nada.

Mira, mira.

Nada. Allí no hay nada que mirar, nada que ver. Un cochino charquito de agua contra el borde de la acera y nada más. Pero el amigo insiste: “¿Ves?

¿Estás viendo?”

Y entonces Baldwin clava la mirada y ve. Ve una mancha de aceite estremeciéndose en el charco. Después, en la mancha de aceite ve el arcoiris. Y más adentro, charco adentro, la calle pasa, y la gente pasa por la calle, los naufragos y los locos y los magos y el mundo entero pasa, asombroso mundo lleno de mundos que en el mundo fulguran; y así, gracias a un amigo,

Baldwin ve, por primera vez en su vida ve”

EDUARDO GALEANO

Tanto las palabras de Nelson Goodman como el texto de Galeano que enmarcan este artículo, nos recuerdan lo que no es un secreto y, sin embargo, vale la pena reiterar una vez más: que las imágenes son mucho más de lo que muestran y que ver es mucho más que mirar.

Con estas premisas como horizonte, quiero reflexionar acerca del espacio que las imágenes ocupan en el contexto amplio de la cultura y acerca de los sentidos y los rasgos conceptuales que adoptan en la enseñanza escolar; rasgos que se ponen de manifiesto a partir de nuestros criterios e intervenciones pedagógico-didácticos.

Los celos acerca de la imagen.

No es novedad que las imágenes siempre han sido objeto de acusaciones e idolatrías, de descréditos y alabanzas; las imágenes siempre han estado y aun hoy están bajo sospecha, acusadas de engañar nuestra percepción, de encubrir segundas intenciones y de banalizar lo que las palabras dicen saber enunciar con mayor hondura. Las imágenes han oscilado, a lo largo de la historia, entre la fascinación que generan y - seguramente por eso mismo- su demonización.

La historia nos ofrece abundantes y variados ejemplos, baste con citar algunos como la prohibición de imágenes que prescribe el judaísmo con el fin de evitar la idolatría a través de la veneración de imágenes, una práctica que era habitual en las diversas religiones de los pueblos del mundo antiguo.

Otro ejemplo lo constituye la llamada “querrela de las imágenes” que se desarrolló en el mundo cristiano de Bizancio durante los siglos VIII y IX

DC, encarnada por aquellos que se oponían al culto de las imágenes llamados iconoclastas y quienes las veneraban, los *iconódulos* (CASADIDIO, 2010). Podemos también citar aquí al movimiento de la Reforma en el siglo XVI, el que consideró las imágenes religiosas como expresiones de idolatría y con ello dio lugar a su proscripción en el culto protestante.

Podríamos pensar, con Román Gubern que “(...) las imágenes simbólicas proponen significantes cuyo significado no es (...) el común y obvio, de modo que engañan a la mirada y a la inteligencia del observador presentándole cosas que no significan lo que aparentar significar” (GUBERN, 1996 P: 89). Posiblemente su capacidad de ir más allá de lo evidente sea una de las razones de peso por las cuáles se percibe a las imágenes como amenazantes.

Hemos visto en los ejemplos antes mencionados que las imágenes han sido centro de un debate que aun hoy, no cesa y que contemporáneamente se ha visto agudizado a partir de la aparición, crecimiento y divulgación de la tecnología y los procesos de manipulación digital de las imágenes.

“LAS IMÁGENES TAMBIÉN PRODUCEN SABERES Y CEGUERA, PUES ESTAMOS TAN ACOSTUMBRADOS A LA ABUNDANCIA, QUE NECESITAMOS DE MÁS IMÁGENES, PROVOCANDO ASÍ PARADÓJICAMENTE, EXCESOS Y CARENCIAS. (...)”

En los contextos actuales las imágenes (visuales y audiovisuales) son omnipresentes y han multiplicado exponencialmente no sólo su presencia sino también su peso cultural. Podría decirse que, por lo menos los habitantes de los conglomerados urbanos, estamos inmersos en una sobreabundancia de imágenes que nos circundan sin orden ni jerarquías. La pedagoga brasilera Susana Rangel (2012) sostiene que esta sobreabundancia produce ceguera y nos somete a procesos de repetición y estereotipia: “Las imágenes también producen saberes y ceguera, pues estamos tan acostumbrados a la abundancia, que necesitamos de más imágenes, provocando así paradójicamente, excesos y carencias. Muchas veces las imágenes posibilitan reflexiones y desafían nuestro imaginario; otras veces, formulan estereotipos que no podemos romper” (RANGEL, 2012)

La sociedad de consumo ha hecho de las imágenes una de las principales herramientas; no se trata en

esta caso de una imagen sensible, portadora de significados reveladores sino de imágenes estandarizadas en cuya génesis anida el objetivo fundamental de inducir al consumo. Y así, en lugar de espectadores insertos en una dinámica de interacción y diálogo, este tipo de imágenes nos convierten en compradores/consumidores, en un “target” - es decir un objetivo al que van dirigidas una serie de acciones de coerción y manipulación como parte de un mercado que nos etiqueta y reifica.

John Berger va un poco más lejos y sostiene que “La publicidad convierte el consumo en sustituto de la democracia (...) La publicidad ayuda a enmascarar y compensar todos los rasgos antidemocráticos de la sociedad. Y enmascarar también lo que está ocurriendo en el resto del mundo.

La publicidad constituye una especie de sistema filosófico. Lo explica todo con sus propios términos. Interpreta al mundo” (BERGER, 1980 P: 164)

Para la sociedad contemporánea lo/as niño/as y jóvenes representan una apetecible franja de consumo y no ahorra esfuerzos en dirigir hacia ellos su potencialidad: “En pedagogía como en publicidad, la imagen se utiliza en el estadio de la motivación, ya que aparenta ser más efectiva, más atrayente pero al mismo tiempo, es sabiamente empobrecida, especialmente creada y equipada para que su “polisemia” no desvíe la interpretación del niño o del consumidor.” (JOLY, 2003 P: 93)

Ante un panorama como este, cabe preguntarse por el lugar que tenemos los educadores en general y particularmente quienes nos dedicamos a la pedagogía de la imagen; de qué manera y desde qué lugares podemos aportar en relación a lo/as niño/as y jóvenes y el avance de esta maquinaria.

¿La escuela en la disputa de las imágenes?

Por supuesto no se trata de instalar, en el campo educativo, una nueva disputa por el estatuto de las imágenes. No es mi intención responsabilizarlas - como sucede muchas veces - de una buena parte de los males de la educación pero tampoco ignorar sus alcances y mirar para otro lado alegando que “hay tantas otras cosas importantes que hacer en el aula”.

En todo caso propongo pensar qué les estamos ofreciendo a nuestros alumnos y cómo esos recortes de cultura que brindamos en el día a día escolar los constituyen y van conformando y legitimando modelos (estéticos, de valores, de género, etcétera) que arraigan en sus subjetividades y trascienden la escuela misma.

Desde lo específico de nuestra disciplina y en el corto plazo me parece importante repensar los alcances

de nuestro campo de enseñanza, nuestros objetivos como docentes y nuestros planteos en las aulas. Preguntarse por el qué y cómo enseñar es, en este contexto, no solamente un imperativo pedagógico-didáctico sino también una respuesta al compromiso ideológico que la educación siempre es; es decir al conjunto de ideas, concepciones y representaciones que construyen una visión del mundo, sus significados y sus relaciones. En este sentido todo lo que acontece en nuestras aulas y en nuestras clases efectivamente construye visiones de la sociedad y de la propia identidad y subjetividad en el mundo.

• REVISAR ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA.

Propongo comenzar por interrogar las maneras de concebir la enseñanza del arte. Revisar, por ejemplo, los estrechos límites del academicismo formalista como concepción centrada en la mimesis y la ejercitación/aplicación de cánones y categorías estéticas provenientes de la tradición eurocéntrica que, además, se plantean como verdades universales.

Del mismo modo la enseñanza de tipo tecnicista se centra en un “saber hacer” según protocolos preestablecidos que son ajenos a los procesos de los alumnos y que excluyen la exploración personal. Es un tipo de enseñanza homogeneizadora que tiende a que todos hagan lo mismo y de la misma manera.

Sabemos que subsisten hoy muchos ejemplos de una tradición basada en la realización de ejercicios de aplicación, por ejemplo confección de círculos cromáticos como supuesta forma de “aprender el color”, la realización de escalas de valor, etcétera. Estas modalidades de enseñanza se asientan en la implementación de un sentido normativo (aplicación de cánones entendidos como universalmente válidos) e instrumental (adquisición de habilidades, procedimientos y reglas).

Estos enfoques construyen la idea que al arte se llega a partir de conocer y acatar una larga serie de normas, protocolos y procedimientos preestablecidos y por completo extraños a quien crea; modos de hacer, percibir y pensar pretendidamente universales - es decir iguales para todas las personas, en todas partes y en todos los tiempos- cuando en realidad oculta el hecho de estar determinados por cierta tradición originada en una sociedad histórica y políticamente situada y que lejos de ser única, convive y dialoga con muchas otras tradiciones artísticas **igualmente válidas**.

Del mismo modo es preciso examinar el legado del expresivismo, movimiento que responde a los postulados de la Escuela Nueva y que ha planteado una ruptura conceptual y metodológica respecto de los planteos anteriormente citados. El expresivismo también conocido como movimiento de la “libre expresión” sostiene una práctica escolar del arte en beneficio del crecimiento personal y del desarrollo de la capacidad creadora desde una perspectiva autorreferencial, de liberación emocional y por tanto individual y desvinculada del contexto social.

Más allá de cuestiones didácticas que ahora no me propongo analizar, podemos decir que ninguno de estos enfoques se plantea construir una mirada crítica ante el arte y el mundo de la imagen como uno de sus objetivos centrales. Abogaré, entonces, por una enseñanza que, partiendo del planteo de situaciones/problematizaciones propias del arte y de la imagen, deje a los alumnos la libertad de accionar en búsqueda de caminos y respuestas genuinamente personales ante aquello que le ha sido propuesto alentando con ello la autonomía de acción y pensamiento; una perspectiva que con-

“El único argumento que hoy se puede hacer a favor de un arte que tenga su propio espacio como disciplina es el hecho que el arte puede ser utilizado como un territorio de libertad, un lugar en el cual se puede ejercer la omnipotencia sin el peligro de ocasionar daños irreparables. Es, por lo tanto, una zona en la cual podemos experimentar y analizar los procesos de la toma de decisiones”
(CAMNITZER, 2012)

textualice las propuestas y vincule unas con otras, y a la vez que articule el microcosmos del aula con las herramientas que ofrece la cultura en un sentido amplio con el objetivo.

Estoy pensando en un enfoque que tienda puentes entre lo cognitivo, lo perceptual y lo sensible como una forma de expandir el conocimiento y de construir significados a partir de las posibilidades del mundo de las imágenes.

• REVISAR LA BIOGRAFÍA ESCOLAR.

*“Y lo que tú no quieres ver
y que está ahí es lo que te controla”*
W. MIGNOLO

Todos nosotros sabemos cuánto influye la biografía escolar y las características de los trayectos formativos por los que hemos transitados en nuestros propios modelos como enseñantes.

Si analizamos nuestra formación como docentes de artes visuales, una gran parte de nosotros coincidirá en que nuestra educación se ha estructurado sobre la base de una concepción académica del arte, de raigambre eurocéntrica, más precisamente de Europa occidental, a expensas de los paradigmas y categorías estéticas de muchas otras culturas; una cosmovisión hegemónica y colonizadora construida al amparo del nacimiento del estado liberal moderno. Los paradigmas del arte de la Europa Occidental han planteado una pretendida superioridad estética que menoscaba los saberes y las producciones de otras culturas y que se pretende engañosamente universal. La transmisión cultural escolar contribuye a perpetuar esta situación legitimando ciertas miradas por sobre otras e ignorando las tensiones y los debates que se generan.

Esta hegemonía cultural es una práctica de violencia simbólica que, al decir de Bourdieu se ejerce en forma inadvertida (BOURDIEU, 1997 P:81) en el contexto de relaciones de poder asimétricas, relaciones que tendemos a pensar como “naturales” e “inevitables” en lugar de entenderlas como parte de una construcción social entre otras tantas posibles.

Dentro de esta estructura nos hemos formado como alumnos de la escuela primaria y secundaria y posteriormente como docentes de arte, nos hemos empapado de conceptos y categorías, hemos ido construyendo una idea de mundo. Hoy, al frente de nuestras clases ¿cuánto de este discurso cultural reproducimos, muchas veces sin siquiera haber pensado en ello?

¿Cuánto de la visión dominante y dominadora se desliza en nuestras propias decisiones didácticas?

Dice Walter Mignolo: “*Y lo que tú no quieres ver y que está ahí es lo que te controla*” (MIGNOLO, 2014 P: 44), es decir que si no miramos nuestra práctica con voluntad de hurgar en su contenido y en las raíces de nuestras propias ideas, probablemente sigamos subordinados y lo que es más grave aún, seguiremos transmitiendo subordinación.

Quiero dar un ejemplo – entre muchos posibles- que nos permitirá vislumbrar los alcances de la hegemonía cultural en nuestra disciplina y cómo el accionar docente contribuye a cimentar la dominación de ideas. El ejemplo que elegí es el de la enseñanza de la perspectiva, contenido recurrente especialmente en la escuela secundaria.

La **representación del espacio** es un tema por cierto rico, interesante y muy propio de las artes visuales. Siguiendo a Cassirer (1951), la representación del espacio - en el conjunto de obras pertenecientes a una misma época y cultura - está expresada de acuerdo a principios propios del mundo visual que reflejan “*un modo especial de ver las cosas*”. Las respuestas a la representación del espacio que los artistas han construido a lo largo del tiempo, son muy variadas y forman parte de un discurso simbólico históricamente contextualizado.

Sin embargo en la tradición escolar la representación del espacio quedada limitada a la perspectiva lineal, originada en el Renacimiento italiano y además suele reducirse al trazado de una serie líneas convergentes y algunas definiciones como “punto de fuga”, “línea de tierra” o “línea de horizonte”. Se producen así dos cuestiones: por una parte una elección arbitraria de una manera particular de representación y por otra parte un notable empobrecimiento del contenido ya que el planteo de una problemática de las artes visuales termina siendo un protocolo de aplicación con el objeto de arribar a cierto tipo de representaciones.

¿Qué es lo que hace tan jerárquica a la perspectiva y sus leyes de trazado como para hacer de ella el centro de tantas clases de plástica, tantos trabajos en las carpetas y notas en los boletines? ¿Saben los estudiantes que no es se trata sino de una entre tantas maneras de representar el espacio? ¿Planteamos en nuestras clases la visión del hombre y del mundo que dio génesis y sustenta este tipo representación? ¿Hay otras, cuáles? Y más acá ¿qué vigencia tiene el uso de la perspectiva a partir del arte moderno y en el arte contemporáneo?

Con este ejemplo he querido mostrar de qué manera la práctica va estructurando cierta cosmovisión y sus jerarquías, y lo hace mediante la acentuación y la omisión, mediante el recorte y la descontextualización; lo

hace mediante el planteo fehaciente de algunas ideas en detrimento de la presentación de ideas diversas, del planteo de tensiones y debates.

Preguntarnos una y otra vez.

En su texto *“Estudios Visuales y políticas de la mirada”* Nelly Richard (2006) analiza el debate que, ya desde hace varios años se desarrolla en los círculos académicos, acerca de si el campo de los estudios, las teorizaciones y la crítica debería continuar centrándose en la producción estética y en lo que conocemos como “arte” o bien debería redefinir el campo a lo que se conoce como “estudios visuales” que extiende sus fronteras y abarca un amplio universo de imágenes de distinta procedencia, sentido social y formas de circulación. En este espectro los límites arte/no-arte se desdibujan y redibujan para dar lugar a una nueva “(...) *constelación expandida de lo visual (...)*” (RICHARD, 2006 P: 98) que incluye además de “las obras” un sinnúmero de objetos, prácticas y contextos que hoy participan de lo que esta autora llama el mundo-imagen como eco de los cambios epocales.

Me parece interesante pensar los términos de este debate situándonos en la intersección entre nuestra tarea como educadores de artes visuales y la escena contemporánea tal como la hemos planteado al inicio. Y en esta encrucijada volvamos a formularnos la pregunta acerca de nuestro compromiso como educadores y en relación a nuestras prácticas.

Entonces, sin desplazar o invalidar la enseñanza del arte, sus conceptos y sus prácticas podríamos hacer el ejercicio de pensar ciertos aspectos de ese “mundo-imagen” que sean relevantes y significativos para nuestros estudiantes, que amplíen los horizontes de la enseñanza mediante la visibilización y legitimación de la diversidad de paradigmas; que permitan a nuestro/as estudiantes construir un pensamiento y una sensibilidad que constituyan herramientas para hacer frente al caudal indiscriminado y manipulador de las imágenes visuales y audiovisuales que anegan el cotidiano.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, JOHN (1980) *“Modos de ver”* Barcelona. Editorial Gustavo Gili.
- BOURDIEU, PIERRE (1997) *“Capital cultural, escuela y espacio social”* España. Siglo XXI Editores.
- CASADIDIO, GONZALO (2010) *“Iconoclasia y fetiche + Bienvenida la Digital (dos miradas sobre la imagen fotográfica)”* en TICs y Educación. Castro Rojas, S. -Coordinador-. Rosario: Editorial Del Castillo, IES N° 28 Olga Cossettini.
- CAMNITZER, LUIS (2012) *“La enseñanza del arte como fraude”* Esfera pública. <http://esferapublica.org/nfblog/sobre-esferapublica/>
- GALEANO, EDUARDO (1986) *“Memorias del fuego III. El siglo del viento”* México. Siglo XXI Editor.
- GOODMAN, NELSON (1990) *“Los lenguajes del arte”* París. Jacqueline Chambon
- GUBERN, ROMAN (1996) *“Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto”* Barcelona. Editorial Anagrama.
- JOLY, MARTINE (2003) *“La imagen fija”* Buenos Aires. La Marca
- MIGNOLO, WALTER (2014) *“Aisthesis decolonial”* en *“Arte y estética en la encrucijada decolonial II”* Pedro Gómez (comp.). Editorial del Signo. Buenos Aires.
- RANCIÈRE, JACQUES (2010) *“El espectador emancipado”* Manantial. Buenos Aires.
- RANGEL VIEIRA DA CUNHA, SUSANA (2012) *“Pedagogía de la visualidad e infancia(s)”* VII Jornadas de Sociología. Actas VII Jornadas de Sociología. V. 1. p. 1-12. Buenos Aires
- RICHAR, NELLY (2006) *“Estudios visuales y políticas de la mirada”* en *“Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen”* Dussel y Gutiérrez (Comp.) Buenos Aires. Ediciones Manantial.



PEDAGOGÍAS DESDE LA PERIFERIA

ARNALDO YOYERA PAICO

*SANTA ROSITA, SAN JUAN DE
LURIGANCHO. LIMA-PERÚ.*

PALABRAS CLAVES: ARTE EDUCACIÓN,
INTERCULTURALIDAD, ARTE POPULAR.

Desde hace un tiempo, en Perú, se viene trabajando desde un enfoque intercultural o multicultural. Sin embargo, estos proyectos aún “inconclusos”; asumen lo intercultural sólo para ciertas zonas rurales o comunidades indígenas, y no como política educativa para ser trabajada en todas las escuelas públicas de los diferentes niveles y en todos los espacios y contextos sociales, incluyendo la capital; que está constituida en su gran mayoría por migrantes que han venido de las diferentes regiones del interior del país. Como sostiene Walsh, *“en el contexto peruano tiene sentido hablar la identidad y la diversidad, como también la necesidad de generar espacios de intercambio cultural”* (WALSH, 2000).

Desde este enfoque, urge la necesidad de trabajar las manifestaciones artísticas populares con las nuevas generaciones, ya que éstas permiten reflexionar en torno a los procesos de identificación cultural que se desarrollan en los diferentes contextos, además de generar cohesión social en la comunidad. Sólo así se pueden promover relaciones positivas entre los diferentes grupos sociales y culturales, es decir, forjar subjetividades solidarias para afrontar la discriminación y la exclusión en un país como el Perú, en donde conviven una multiplicidad de culturas.

Creemos que el acercamiento a las manifestaciones populares desde la educación artística en la escuela como en otras instituciones formadoras, mu-



seos y espacios culturales, nos permitirán construir una sociedad más justa, más igualitaria y más plural.

El proyecto *pedagogías desde la periferia*, es una experiencia de arte-educación llevada a cabo en un “salón comunal”. Dicho proyecto toma como contexto una zona del distrito de San Juan de Lurigancho-Santa Rosita, en la ciudad de Lima, en donde se visualiza una ausencia de espacios artísticos culturales. Este relevamiento, y nuestra convicción de que el arte promueve subjetividades creativas y solidarias, nos permitió trabajar desde las manifestaciones artísticas que han quedado relegadas históricamente, es decir desde las *manifestaciones artísticas populares-periféricas*, y reflexionar en torno a la diversidad cultural y al territorio con los niños y niñas del sector de Santa Rosita.

Los contenidos que se trabajaron en los diferentes talleres llevados a cabo con los niños y niñas fueron los siguientes:

URGE LA NECESIDAD DE TRABAJAR LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS POPULARES CON LAS NUEVAS GENERACIONES, YA QUE ÉSTAS PERMITEN REFLEXIONAR EN TORNO A LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN CULTURAL QUE SE DESARROLLAN EN LOS DIFERENTES CONTEXTOS, ADEMÁS DE GENERAR COHESIÓN SOCIAL EN LA COMUNIDAD.

- **Imaginarios urbanos.** Este taller tuvo como objetivo principal acercar a los niños y niñas al espacio donde viven (historia, ubicación, personajes y festividades) para que puedan apropiarse, corporal y emocionalmente, del suelo en el que habitan.

- **Mi vida en Santa Rosita.** Esta propuesta se centró en la genera-

ción de vínculos sociales y su multiplicación, identificando elementos que formen parte de su vida cotidiana en Santa Rosita.

- **Cartografiando a Santa Rosita.** Nos propusimos el reconocimiento cartográfico y ubicación del espacio donde viven a través del recorrido que hacen todos los días en su barrio Santa Rosita, para ampliar las miradas sobre el mismo y sus propios horizontes culturales

- **Realización del retablo.** En este último taller,

los niños y niñas, compusieron retablos artísticos en donde representaron sus historias personales y/o familiares, espacios, costumbres y creencias. Estas producciones viabilizaron la reflexión en torno a estas problemáticas.

En las actividades llevadas a cabo con los niños y niñas de Santa Rosita se buscó siempre que ellos y

ellas fueran los/as protagonistas de su propio proceso de trabajo, facilitando dinámicas de grupo y prácticas artísticas colaborativas. El proyecto tuvo una duración de dos meses y contamos con el apoyo de los dirigentes comunales y algunos padres y madres de familia.

Muchas de las tareas planteadas se complementaban con lo que sucedía día tras día, es decir, que se entraban en el acontecer cotidiano. Los materiales utilizados durante los talleres fueron múltiples y variados (pelotas, mapas, telas, papel, tizas, lanas, plumones, cartones, harina, yeso, estecas, acrílicos y pinceles), y se adecuaron a cada propuesta en particular. Es necesario especificar que la mayoría de estos insumos fueron donados por los dirigentes comunales y los padres y madres de familia.

Consideraciones finales.

Como todo proceso que intenta generar un cambio en la subjetividad, es necesario que sea sostenido en el tiempo lograr verdaderas y profundas transformaciones. Es decir, se necesitan políticas de estado serias que sustenten proyectos artísticos y educativos ligados a la reflexión sobre la identidad multicultural. *Pedagogías desde la periferia*, fue un primer acercamiento a estas perspectivas, donde mediante prácticas artísticas colaborativas y reflexivas, conseguimos que los niños y niñas se conocieran así mismos y a los demás, se reconocieran como parte de un espacio y tiempo compartido. A través del juego, las dinámicas grupales y las manifestaciones artísticas populares se fomentó el diálogo, se abrió un espacio para sus historias de vida y sus experiencias en Santa Rosita, sobre sus orígenes, y finalmente lograron reconocer al arte popular como una manifestación propia y necesaria.

Creemos que el acercamiento a la cultura popular, y en este caso específico al retablo, es un dispositivo válido para la inclusión multicultural y sus manifestaciones artísticas, históricamente excluidas, y además viabiliza el surgimiento de espacios alternativos de intercambio cultural. En este sentido, identificar y reconocer los conocimientos ancestrales locales como conocimientos válidos, relevantes y necesarios para todos y todas, es una manera de evitar las jerarquizaciones en torno a los campos del saber. Este enfoque corre las categorías de superioridad e inferioridad en torno a las producciones artísticas y culturales locales, categorías que muchas veces se reproducen en el imaginario colectivo de las nuevas generaciones.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMBEN, E.; DUPEY, A.M.; NECUZZI, M.E. (2010). *Más allá del autor. El arte popular como expresión de identidad local. Las creaciones colectivas*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5741/ev.5741.pdf

FRANCO, C.; DENEGRÍ, C. I.; & POLAR, A. (2014). *Cambios culturales en el Perú*. Lima, Perú: Ministerio de Cultura.

WALSH, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima, Perú, (s.n).



BANQUETE ROCOCÓ

EXPERIENCIA CULINARIA COMO EVALUACIÓN DE CONTENIDOS TEÓRICOS

SILVINA SANTOCHI

ESC. PROV. DE ARTES VISUALES

“GRAL. M. BELGRANO” N° 3031

ESC. PROV. DE DANZAS

“NIGELIA SORIA” N° 5032

PALABRAS CLAVES: ESTILO ROCOCÓ,
BANQUETE, EVALUACIÓN

Pues esta mediación auto-evanescente no es algo desconocido para nosotros. Es la lógica misma de la relación pedagógica: el papel atribuido allí al maestro es el de suprimir la distancia entre su saber y la ignorancia del ignorante. Sus lecciones y los ejercicios que él da tienen la finalidad de reducir progresivamente el abismo que los separa.

JACQUES RANCIÈRE

Llevar al campo de la actualidad conceptos históricos tan lejanos, en nuestra práctica docente, a veces resulta difícil, compleja e inabordable. Esta propuesta tiene que ver un poco con eso, el de vivenciar ciertos aspectos de momentos artísticos y sociales tan remotos y acercarlos a la cotidianidad de adolescentes del siglo XXI.

La propuesta a narrar se llevó a cabo en el marco de la asignatura Artes Visuales y Contexto II perteneciente al quinto año de la especialidad de Artes Visuales, de la Escuela Provincial de Danzas “Nigelia Soria”, institución de nivel secundario artístico con diferentes especialidades, una de ellas la ya mencionada. Los contenidos curriculares del espacio abordado, se relacionan con las manifestaciones artísticas argentinas y latinoamericanas, pero dado el interés del grupo de alumnas, es que se decide desarrollar la temática rococó.

Banquete Rococó fue una experiencia evaluativa como cierre del abordaje teórico del estilo. Estilo que se impuso en la aristocracia francesa de mediados del siglo XVIII, característico por su individualismo, recargamiento, luminosidad y temas de paisajes idílicos pastorales, retratos, escenas eróticas, fiestas campestres donde se puede evidenciar, entre otras cosas, la moda de la época. Se abordó desde distintas disciplinas como la pintura, la decoración, la moda, el mobiliario y en menor medida se presentó en la arquitectura y la escultura. El Rococó adoptó una paleta de color muy particular y que lo signó como tal en la historia del arte, esta paleta consistió, en los denominados colores pasteles, los “rosas”, verdes, azules, violetas y amarillos claros. Ese recargamiento que se vislumbra en las obras es el reflejo de la opulencia, la desmesura y la obscenidad de la corte, que se diferenció abismalmente del resto del pueblo francés que vivía en la indigencia, factor desencadenante para la estampida revolucionaria.

¿Por qué un banquete? ... Los banquetes eran unos de los tantos encuentros hedonistas del círculo cortesano en los cuales se exhibían la abundancia y los excesos, donde el elemento protagónico, obviamente, eran los exuberantes y deliciosos platos. Esta cuestión protagónica de la comida, se relacionó con una actividad que está establecida en la institución don-

de lxs alumnxs, por lo general, las alumnas de quinto año realizan tortas, muffins, masitas, etc. para vender al resto de los estudiantes y personal de la escuela, con lo cual recaudan fondos para su viaje a Bariloche y graduación.

Este pequeño proyecto evaluativo consistió en fusionar conceptos teóricos, intereses y vivencias. Esta evaluación, fue una evaluación conjunta por lo cual la organización grupal fue indispensable y donde se debía dar respuesta a una consigna sencilla, recrear un banquete con las premisas del estilo rococó.

Puesta en escena.

Para llevar a cabo lo planteado, las alumnas debieron incorporar los conceptos teóricos desarrollados en clase, además investigar algunos aspectos sobre la moda, las artes aplicadas y música de la época y mirar, a modo de disparador la película María Antonieta de la cineasta Sofía Coppola.

El montaje del banquete se realizó en el patio del establecimiento, lugar estratégico, ya que el objetivo era socializar el trabajo y vender las colaciones que habían preparado.

La mesa estaba abarrotada de vajillas que se aproximaban al estilo y de diferentes platos dulces que daban cuenta de la decoración y colores rococó, el interior de las tortas, los glaseados, las coberturas eran rosas, amarillas, verdes y azules claros.

La escena se completó con las doce alumnas engalanadas con vestidos y accesorios que pretendían acercarse al estilo de la corte francesa y música epocal que amenizaba el convite.

Suena el timbre y el público – cliente, que había estado atento a los preparativos, se acercó a la mesa para disfrutar del colorido, las formas, texturas y degustar de dichos platos dulces, previamente a ello se explicó

las características del estilo y en que consistía el trabajo expuesto.

Conclusión.

El objetivo de esta propuesta pedagógica evaluativa fue, dinamizar y desacartonar las formalidades que conlleva el enseñar y el aprender la historia del arte. En este caso se contó con un aspecto favorable, el interés que presentó el grupo para el abordaje de la temática.

Se pretendió que los conceptos teóricos quedaran impregnados en una experiencia vivencial y que ésta de lugar a aprehender e internalizar saberes, es decir, en términos de Mariana Maggio (2012) (ROLDÁN, PAOLA, 2015, P. 3), proponer prácticas que den cuenta de una *enseñanza poderosa*, la cual se caracteriza por plantear un abordaje teórico actual, mirar en perspectiva, estar formulada en tiempo presente, ofrecer una estructura que en sí sea original, conmover y perdurar. En función de ello, se debe considerar una *evaluación poderosa*. Con esta propuesta, que dio el cierre a una secuencia de actividades, se intentó concebir a la evaluación en estos términos, una evaluación que flexibilice, transforme y potencie los conocimientos desde las subjetividades.

Por otra parte y en relación a la conceptualización y análisis de producciones artísticas, aparece la idea de lo efímero, de lo no perdurable, de lo tangible y palpable y en función de ello se creó un vínculo diferente con el espectador, se pensó activo y participativo, no un mero *voyeurs* que observe la obra pasivamente (RANCIERE, JACQUES, 2013, P. 11) sino que el disfrute lo logre por la interacción con esos objetos comestibles.

Esta experiencia pedagógica trató de acortar las distancias entre teoría y práctica en la enseñanza – aprendizajes de los aspectos históricos del arte acercándolos al mundo actual y cotidiano.■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HAUSER, ARNOLD. (1976). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Ediciones Guadarrama.

RANCIÈRE, JACQUES. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

ROLDÁN, PAOLA. (2015). *Clase Nro 3: Evaluación como problema didáctico. Seminario 1: Evaluación. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

PERCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN VISUAL

MARTA G. MONJE
VALERIA OSTOICH

Si nuestro *sistema visual* contiene dispar vías para procesar simultáneamente excesiva información; el mismo tiene procesos de mecanismo de *atención selectiva*.

Cuando llegamos al mundo “*todo*” lo catalogamos como *novedoso* y al crecer

¿Dónde dejamos el asombro?

Docentes de artes visuales *incentivemos el interés del niño* con propuestas de enseñanzas innovadoras, que presenten nuevos interrogantes, que irrumpen en la vida escolar *habilitando y posibilitando el cambio*. Es necesario romper la barrera entre el mundo cerrado de las instituciones educativas y el mundo vital en el que suceden continuamente transformaciones.

Poner en el aula *nuevas palabras*, no es tarea fácil, nos cuesta generar modificaciones ya que nos gusta conservar lo que tenemos y sabemos.

Ubicados desde este lugar proponemos una experiencia de trabajo colectivo, compartido en donde los procesos de interacción entre los estudiantes resulten vitales, destacando la *organización cooperativa* de la actividad.

Tomando a Bruner, entendemos a la enseñanza (en nuestro taller), como un proceso, una empresa conjunta entre docentes y estudiantes, en la que nosotras nos comprometemos a comprender lo que está haciendo el alumno y a armar propuestas en contextos de interacción que resulten pertinentes en función de los modos en que los alumnos resuelvan las distintas situaciones como desafíos.

En nuestro espacio curricular intentamos que nuestros estudiantes *piensen, descubran su propia trayectoria escolar, con el fin de interpretarla, reflexionar y preguntarse* ¿Qué docente quiero ser? o que docente se necesita hoy para intentar romper con aquello que inscribe en la enseñanza de los “Lenguajes Artísticos” el paradigma vigente de la escuela tradicional.

• 1er momento:

La temática propuesta fue *La Comunidad Educativa: Mural Grupal*.

Material solicitado por anticipado:

Representar en tela de distintos colores, texturas y tamaños:

- 4 alumnos ambos sexos (15, 10, y 5 cm)
- Una Familia de cada tamaño indicado (15, 10 y 5 cm)
- 2 docentes, 3 nubes, 3 árboles, 3 yuyos 1 trozo de un río. Esto es individual y 2 soles para toda la clase.
- Varias casas, diversas escuelas u otras instituciones.

• 2do momento:

Cuando los alumnos llegan al espacio áulico; tienen dos soportes de tela contrastante blanca, alfileres y tachas. Se les comenta *la consigna*:

Conformar un mural de *La Comunidad Educativa*; dejándose guiar por la *Expresión Artística*, confiando en los aportes del otro. Todos los elementos

del mural deben incluirse y capturar en diversos instantes imágenes del mismo; como se va construyendo; creciendo hasta concluirlo.

Los alumnos (futuros docentes) pasan de ser sujetos pasivos a sujetos activos, organizadores y selectivos de los elementos de su hacer. Sin un boceto previo, solo unirse en un fin común, la individualidad queda de lado. El solo acercarse se huele actividad, murmullos, nada los distrae, dándose el lugar uno a uno para ubicar los elementos o situarlos ellos mismo según lo indique el compañero.

Así *La Comunidad Educativa* va tomando forma, el espacio cultural se transformó desde el espacio “vacío” a la *multitud* rebasando la tela contrastante, los elementos tomaron el lugar. La expresión artística fluyó: diversas texturas, colores por doquier, el *Lenguaje Plásticos* se hizo presente con sus *códigos* puntos, líneas, formas planas y allí también estaba el volumen, incalculables imágenes, selfie (mural - estudiante, grupo - mural, mural - *Mural*).

Un paso y otro detrás para cambiar la mirada, mi postura corporal para observar desde otro lugar y pensar: ¿Qué corrijo? ¿Qué nuevo? Que se podía desplazar para modificar errores de ubicación. Se percibe que llegó al fin la producción; pues hay conmoción, son cada año un número cercano a cincuenta alumnos, cien manos, cien pies, una hora de reloj. Y se escucha un aplauso cerrado.

- **3er momento.**

Finalizado *La Comunidad Educativa: Mural Grupal*.

Se les da la consigna que miren su producción y que creen en grupo una historia original sobre esta comunidad cultural.

- **Presentación de la historia.**

Cada grupo presentó a sus compañeros la historia de la comunidad. Se ubica el lector en un espacio elegido del salón y comienza su narración. Todos escuchan atentos la historia construida colectivamente.

- **Hemos encontrado conclusiones:**

Al concretar la experiencia áulica; la misma nos demuestra que las acciones grupales de “*aprender haciendo*” son verdaderos caminos hacia los aprendizajes significativos.



Para V. Lowenfeld, uno de los elementos más importante en cualquier experiencia artística es el grado en que *el niño se siente envuelto en la experiencia*. Para ello es necesario que el docente haya pasado por los procesos de creación con los materiales específicos de la disciplina; ya que el acercamiento a los mismos proporciona un tipo particular de reflexión necesaria al momento de “enseñar”. Asimismo es menester ampliar el marco de referencia; es decir partir del punto donde se halla el niño y acrecentar su pensamiento, sus sentimientos, y sus percepciones en dispares direcciones.

De modo semejante Litwin sostiene que la *variedad de las actividades, la originalidad de las propuestas* nos dan la posibilidad de la no “rutinización” de nuestras prácticas escolares provocando procesos cognitivos manifestando estudiantes estimulados y responsables.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

LOWENFELD, V., (1968), *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, Ed Kapelusz, Bs.As

LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, 2009, Buenos Aires: Paidós

LESPADA, J.C. *Aprender Haciendo*, 1990, Buenos Aires: Ed. Humanitas.

PROPUESTA LÚDICA INTERDISCIPLINAR

MARINA BIONDI
SILVIA MIOTTI
VIOLETA RUEDA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR
JUAN MARÍA GUTIÉRREZ PROV. N°35

*El arte en todas sus formas nos hace abrir los ojos,
aunque sea sólo por un momento fugaz (...)
nos hace sentir que hay algo más en la vida.
El arte es el sueño colectivo de la humanidad...*

(MARX Y ENGELS EN D' ONOFRIO, 2012: 17)

Introducción.

Esta experiencia se desarrolla en el espacio curricular Área Estético Expresiva I, del primer año de la carrera de formación docente: Profesorado de Educación Inicial, en la escuela Normal Superior Juan María Gutiérrez Provincial n°35, de la ciudad de Rosario. Dicha Área comprende tres disciplinas: expresión corporal, música y plástica y se caracterizan por estar integradas; es por ello, que requiere la presencia conjunta de los docentes que la dictan, garantizando así la integración. Este espacio busca enriquecer la autonomía de los futuros maestros, en el conocimiento de los lenguajes que componen el bagaje comunicacional y expresivo; facilitando con su dominio la comprensión de las diferentes lógicas que habilitan a aprender a aprender: operaciones cognitivas y creativas que se conocen como lenguajes -hablado, sonoro, corporal, visual, audiovisual, espacial- estudiándolos no sólo en su forma y contenido, sino como constante y complejo movimiento constitutivo de las dimensiones antropológica, ontológica y social del sujeto.

Que los niños/as enriquezcan y complejicen los sistemas simbólicos de los lenguajes artísticos, en sus procesos de conocimiento, interpretación y creación del mundo, depende en gran medida del docente. La educación estético-expresiva y ludo-motriz de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, son relevantes dentro de la formación docente, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y la construcción de cultura. Siendo este un espacio ideal para introducirlos a diferentes experiencias estéticas interdisciplinarias; a través de vivencias sensibles y de disfrute, mediante procesos de elaboración y producción crítico-reflexivos. La interdisciplinariedad en la formación docente constituye la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas, que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad. El disfrute sensible y la creatividad, son fundamentales en la formación de los futuros docentes; asimismo, es esencial construir una disponibilidad lúdica y corporal, sin la cual es muy difícil posibilitar el juego, la libertad, la imaginación y la creatividad en sus futuros alumnos.

Es nuestra intención, interpelar los paradigmas tradicionales de formación docente, subyacentes en las prácticas educativas, repensando el aprendizaje desde todas sus dimensiones: tiempo, espacio, múltiples lenguajes, vínculos.

Por último, la presentación final de esta intervención lúdico estética en el Nivel Inicial, permite a las alumnas tomar contacto directo con la reali-



dad de los niños, habilitando la articulación entre ambos Niveles; y favoreciendo el análisis así como la evaluación de posibilidades que brindan estos lenguajes. Esta experiencia abre puertas a la construcción de nuevos sentidos, en torno a arte y educación artística; con el propósito de lograr la implicación personal y un posicionamiento estético, que finalmente trascienda esta propuesta.

Desarrollo de la propuesta interdisciplinar.

- **Exploración sonora.**

Al hablar de instrumentos nos referiremos a todo objeto que nos interese por su sonido (...)
(VIVANCO, 1986: 10)

Se utiliza el papel de diario como instrumento musical, se propone su exploración con distintas acciones como frotar, percutir, entrechocar, estirar, pulsar y soplar, utilizando distintos elementos como mediadores. La escucha de la resultante sonora al investigar un material sonoro, permite una adecuada selección del sonido, para crear una composición.

La actividad provoca múltiples impresiones que llevan a evocar imágenes de la vida cotidiana, de la naturaleza, de la infancia u otras etapas de su propio desarrollo. Se destaca el asombro que les provoca, en la puesta en común con palabras, las distintas evocaciones que “aparecen” ante la escucha de la resultante sonora de la manipulación lúdica de una hoja de papel de diario. Asimismo, resulta sorprendente que algo tan simple como una hoja de diario, pueda transferir tantas imágenes y sensaciones.

- **Autoconciencia corporal.**

Así como diferentes cuerdas de un instrumento registran diferentes vibraciones, lo mismo ocurre con los diferentes tejidos del cuerpo.
(COHEN, 1991: 7)

Con el propósito de profundizar la percepción del propio cuerpo, su tono muscular, alineación, peso, equilibrio y ubicación en el espacio, se utilizan recursos provenientes de técnicas como la sensopercepción, la eutonía o el movimiento evolutivo.

Así se intenta hacer conscientes las tensiones musculares excesivas, hábitos posturales nocivos y patrones de movimiento poco eficientes que limitan el desempeño motriz; para comenzar a modificarlos. Para ello, es esencial habilitar espacios donde las alumnas puedan descubrir, explorar y experimentar, desde lo perceptivo. Asimismo, el recorrido por diferentes experiencias cinestésicas, amplía las posibilidades motrices.

A partir de la vivencia, se fortalece la autoconciencia de lo corpóreo, en toda su complejidad. Esto permite entender al cuerpo, no sólo como lugar de cruce de las distintas dimensiones del ser, sino como lugar de movilidad permanente, de constante devenir.

- **Exploración sensible con papel de diario.**

...aprender de qué modo percibir en cualquier ámbito comporta tiempo y entrenamiento...En este sentido, el desarrollo perceptivo en las artes visuales puede seguir desplegándose durante toda la vida.

(SCHAPIRO, 1953)

Se proponen dos abordajes en diferentes momentos. En primer lugar, se habilita una instancia de búsqueda; donde se exploran todas las formas posibles de intervenir el papel de diario, con diferentes procedimientos: collage, recortado, rasgados, plegados, doblados. Ya sea con un tratamiento bidimensional, luego interviniendo el espacio; y por último, generando volúmenes.

En el siguiente abordaje, se diseñan construcciones tridimensionales, que inviten o sugieran un recorrido visual lúdico y relacionado con la infancia. Se generan acuerdos previos y grupales, en relación a aquello que desean expresar; utilizando los códigos del lenguaje plástico visual y sin recurrir al uso de la palabra. Cada grupo al finalizar, expone la propuesta, habilitando la lectura e interpretación de la misma, al resto. Finalmente, desde la reflexión y el intercambio de opiniones, descubren el valor de los códigos propios de este lenguaje; acordando su importancia fundamental, a la hora de comunicar y/o expresar una idea o concepto.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE CONSTITUYE LA BÚSQUEDA DE APERTURA A ESAS ZONAS CONCLUYENTES DEL CONOCIMIENTO, INTENTANDO DAR SOLUCIONES A PROBLEMÁTICAS ABARCADORAS, CREATIVAS Y SIGNIFICATIVAS, QUE CONTRASTEN CON LA SEGMENTACIÓN DEL SABER O CON LA PARCELACIÓN INTERPRETATIVA DE LA REALIDAD.

- **Investigación de la interacción cuerpo-objeto.**

Tomo conciencia de que debo hacer algo con el objeto para que empiece a existir; algo que no tenga relación con su función vital, siento que es necesario un ritual, que sea absurdo desde el punto de vista de la vida y que pueda atraer al objeto hacia la esfera del arte.

(KANTOR, 1984)

Se comienza con la elección de un objeto, que puede ser de uso cotidiano, o algo que esté en desuso; de preferencia un objeto que tenga una historia escrita, a modo de huellas, tales como: rayones, fisuras, desgastes. Después de un trabajo de calentamiento y sensibilización corporal, se comienza a improvisar con el objeto. Se parte de la recuperación de las distintas experiencias sensoriales, intentando que las mismas, despierten el movimiento.

En esta etapa, la propuesta de actividades, se orienta hacia la búsqueda de posibilidades que ofrece el objeto elegido, sugiriendo distintos momentos: observación del objeto desde distintos ángulos y distancias; formas de manipulación –cómo puedo moverlo, cómo me muevo con él; formas de traslado; encuentros corporales – acoples, figuras de encastre; y búsqueda de la metáfora, poetización del objeto. De esta forma se intenta, no sólo encontrar todas las posibilidades que brinda el objeto elegido, sino sacarlo de su lugar de familiaridad ficcionalmente.

- **Selección de los Objetos Sonoros.**

...la primera idea que inquietó e interesó a los compositores del siglo xx fue la de los recursos ampliados y, junto con estos nuevos materiales, la libertad de exploración.

(PAYNTER, 1972)

La utilización de los sonidos está relacionada con el dispositivo lúdico que se quiere destacar. Ya que el propósito es sorprender y despertar la curiosidad de los niños, la búsqueda y construcción de los cotidiáfonos, se focaliza en las distintas texturas sonoras. Estos se diseñan para ser incorporados al objeto lúdico, con el propósito de que los niños, los descubran al interactuar.

- **Construcción de un Dispositivo tridimensional lúdico-estético.**

Nada debe ser excluido del territorio del arte, ni materiales ni medios, ni ideas, ni argumentos. Lo único que puede ser excluido sin pérdida alguna es la exclusión.

(GIUDICI EN ZABALA, 2004:57)

Luego de realizar las primeras construcciones lúdicas sólo con papel de diario, comienzan a buscar nexos entre lo producido por los diferentes grupos, esa huella

que direcciona la búsqueda; ya que toda manifestación artística, posee codificaciones conscientes y otras inconscientes. Narra cosas que no son perceptibles, una puesta en escena que cambia el contenido. Cuando finalmente descubren esas conexiones, se agrupan por intereses afines; y se continúa explorando, pero ahora de manera consciente y focalizada en el diseño y construcción de un dispositivo lúdico tridimensional final. Dicho dispositivo será el disparador, tanto del movimiento como de lo sonoro. La técnica que se utiliza es la cartapesta, cartones para armar las bases y papel de diario para construir los volúmenes. Una vez que los materiales se encuentran perfectamente secos; se procede a la realización de las pátinas o acabados finales, previa selección y diseño de los colores. Sin descuidar, la incorporación de elementos sonoros o que produzcan sonidos, ya sea en el interior de los volúmenes o en las superficies, según lo requiera cada dispositivo.

• **Experimentación grupal con el Dispositivo lúdico construido.**

... el niño no crea objetos significativos, le importa poco que tengan un nombre adulto; no ejerce un uso, sino una demiurgia: crea formas que andan, que dan vueltas, crea una vida, no una propiedad
(BARTHES, 1980)

Se busca en esta instancia investigar grupalmente las distintas formas de interacción con el dispositivo construido, las posibilidades que brinda de generar ideas o acciones, de metamorfosearse, mutando en múltiples simbolismos.

Se intenta así que las alumnas del profesorado se adueñen de sus producciones, entrando ellas mis-

mos en el mundo imaginario que las mismas proponen. Esta vivencia apunta a fortalecer la idea de que el dispositivo lúdico construido, no se ofrecerá a los niños tan solo como objeto de uso, sino fundamentalmente como experiencia creativa.

• **Presentación final Interdisciplinaria con alumnos de inicial.**

La producción final busca hacer una síntesis de las vivencias experimentadas durante todo el proceso. La idea es poetizar desde el movimiento, los sonidos y las imágenes. Es en esta instancia, donde más claramente se puede percibir, cómo los lenguajes se terminan entrelazando, generando redes de circulación y comunicación continua, en igual sintonía o registro.

Para la puesta en sí, cada grupo selecciona e interviene diferentes espacios de la institución educativa. El traslado se realiza invitando a los alumnos de las distintas salitas de inicial, a recorrer la distancia que los separa del espacio elegido, interactuando con las alumnas del profesorado y con el dispositivo lúdico. Durante el trayecto, se utilizan diversos recursos gestuales, de movimiento, sonoros y plásticos que colaboran a transformar el espacio cotidiano, en un entorno de vivencia estética.

Entendiendo la propuesta de cada dispositivo lúdico, cada grupo diseña y realiza también, la propuesta estética del contexto y recurre a calidades de movimiento acordes con la misma. Es decir, que no sólo se proveen de la vestimenta; sino además, de todos los accesorios que consideren en consonancia a la intervención final con los alumnos de inicial y en relación directa, con el dispositivo lúdico creado.

Si bien la propuesta de este taller

en el primer año del Profesorado es lo vivencial, consideramos que esta experiencia les proporciona a las alumnas, un primer acercamiento a los niños desde una perspectiva diferente; que busca interpelar los paradigmas tradicionales de educación, repensando los modos de construir aprendizajes desde estos lenguajes artísticos.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALVARADO, MAITE; GUIDO, HORACIO (Comp.) (1993) en *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires, La Marca

BERGER, JOHN (2004), en *Mirar*. Buenos Aires: De la Flor – Segunda edic.

BREA, JOSÉ LUIS (2005), en *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal, S.A.

PATRIMONIO CULTURAL

Diálogos entre tradición y mercado

VIVIANA HOLAKOWICZ
CLAUDIO RUIZ
ESCUELA PROVINCIAL
DE ARTES VISUALES N° 3031
"GENERAL MANUEL BELGRANO"
PALABRAS CLAVES: PATRIMONIO,
DISEÑO, IDENTIDAD

"El mundo se mueve a un ritmo tan acelerado que la mayoría de las personas irrumpió en el siglo XXI olvidando sus orígenes. Debiera ser al revés. Deberíamos valorizar nuestras raíces y nuestra cultura, y utilizarlas como cimientos para construir nuestro futuro".

RECOMENDACIONES DE ESTUDIANTES
FORO JUVENIL DEL PATRIMONIO MUNDIAL
PEKÍN (CHINA)

El presente proyecto de cátedra fue abordado desde los espacios curriculares de Dibujo Publicitario I de la carrera de Diseño Gráfico y Comunicación Visual y de Seminario Alternativo del Arte de la Tecnicatura Superior en Artes Visuales.

Pensando en nuestro territorio y también en países cercanos al nuestro que comparten ciertas raíces culturales, nos situamos en la ciudad de Lima, en el casco colonial, observando la existencia de una reglamentación que busca preservar el patrimonio edilicio de la contaminación visual. Ninguna empresa nacional o internacional puede colocar sobre las fachadas de los edificios históricos sus logos en color. Los mismos deben ser adaptados al negro, de manera que no perturben la estética de la ciudad.

Situados en esta problemática se abordaron los diferentes conceptos

¿Cómo definimos patrimonio?

¿Qué entendemos por cultura?

¿Cómo definimos al diseño de identidad visual?

¿Cómo publicitamos esas marcas dentro de un contexto determinado?

Desde la cátedra de Seminario alternativo del arte, se realizaron diferentes análisis sobre el cuidado de los elementos patrimoniales. Se inició analizando y reflexionando sobre la colección patrimonial de la escuela Provincial de Artes Visuales, la que incluye más de 100 obras de diferentes artistas que se vincularon de distintas maneras con nuestra institución. Entre estas manifestaciones podemos destacar dibujos, pinturas, esculturas, grabados, cerámicas, videos e instalaciones. Los mismos involucran artistas de la talla de César Caggiano, Oscar Herrero Miranda, Lucio Fontana, entre otras figuras destacadas que desarrollaron sus tareas docentes en esta casa de estudios. Pensando en un contexto más amplio se involucró la idea de la conservación arquitectónica, y la relación con los diferentes movimientos artísticos que involucraron a los artistas antes citados. La preservación y la puesta en juego de los valores simbólicos que representan nos llevan a pensar y reformular el espacio socio-cultural con otra mirada.

En la cátedra de Dibujo Publicitario se abordó el concepto de patrimonio y cultura ligados a la misma acción del hombre que interactúa con las tradiciones propuestas como la mediatización de los productos y o servicios que promueven el consumo.

Pero... ¿Cuál es la forma de promocionarlos en un espacio que se considera intocable? ¿Cómo publicitamos sin modificar el entorno? Para

contestar ésta y otras preguntas que surgieron en los diferentes grupos durante el debate, se plantearon los siguientes ítems:

1. La importancia del patrimonio como bien cultural
2. Patrimonio como identidad
3. Normativas que regulan el espacio social
4. Análisis de la normativa expedida por la alcaldía de la ciudad de Lima¹
5. Sistemas identitarios y sus normativas
6. Diálogos entre patrimonio y diseño

Estas líneas de pensamiento llevaron a que nuestros estudiantes socializaran sus investigaciones, resultando de ello una experiencia enriquecedora. Se afirmó la idea que el campo de acción del diseño ha evolucionado junto con el hombre mismo dentro de un contexto socio cultural cambiante y adaptable conforme al compás marcado por actores, productores, lectores y consumidores interactuando y dialogando constantemente con su entorno.

En este espacio social convive la idea de diseño, ciudad, tradición, arte, legado, gobernabilidad y normas en tensión con las relaciones de poder que de ellas se desprenden. En este punto es donde se decide ¿qué es lo que se quiere rescatar?, ¿qué tendrá más o menos relevancia en ésta generación? ¿cómo se involucra el estado presente con el legado de sus antecesores? ¿qué lugar ocupa el arte y el diseño? ¿qué queremos comunicar?.

Dada la problemática (casco histórico de Lima) observamos que aquí, en este punto, es donde el transeúnte común se detiene frente a la postal antigua que ofrecen las calles, su arquitectura y el espacio urbanístico que encierra miles de historias del pasado o enfrentan el nuevo paisaje con otros relatos contruidos por el hombre actual.

Un lector que puede decodificar la identidad de la marca que consume (impuesta sobre la tradición frente a la necesidad de consumo) despojándola mentalmente de su color (con lo que esto significa, en tanto que el color influye significativamente en la construcción de la imagen identitaria) para reconocerla morfológicamente. Reconocer una marca desde su estructura formal no es poca cosa, determinamos de esta manera la pregnancia que ella posee y la reacción mnemotécnica que puede tener en un grupo etario. En palabras de Carpintero² el manual normativo incluye normas de construcción y normas de aplicación. El correcto uso del manual debería permitir a la institución/empresa para la cual fue diseñado el sistema, mantener una política de identidad coherente para lo cual, dicho manual debe revisarse y actualizarse al compás de los cambios en la construcción y aplicación del sistema.

De esta manera la “adaptabilidad” de la marca en su uso más primigenio (un solo color/valor) no sólo logra convivir bajo otras normativas sociales sino que le permitirá explorar su capacidad de ser recordada para interactuar activamente en el flujo estímulo-respuesta frente al consumidor.

Frente a este nuevo discurso que presenta el espacio social con sus propias normativas y leyes (tradición, patrimonio cultural, mercado) se diseña una “nueva identidad del espacio” que le es propia a esta ciudad, que se identifica como tal, de la que se desprende no sólo el valor simbólico sino también la capacidad de pensar al diseño como, según Ledesma³ “un regulador social, un ordenador de los comportamientos sociales”. Desde la gobernabilidad de la ciudad la propuesta es clara, deberá entonces el observador tomar sólo la fotografía para convertirla en postal o interactuar con el espacio respondiendo a la oferta del mercado.■

NOTAS

[1] **REGLAMENTO DE LA ADMINISTRACIÓN DEL CENTRO HISTÓRICO DE LIMA** ORDENANZA No 062 (18/08/1994) -Lima, 15 de julio de 1994

Artículo 189.-En los inmuebles de Entorno los anuncios de actividades comerciales, negocios, servicios, recreación, profesión u ocupación, deben tener las siguientes características:

Dimensión: El ancho máximo debe ser igual al ancho del vano donde se ubique. La altura debe ser la quinta parte (1/5) del ancho del rótulo o 0.60 metros, deben tener un área no mayor a 0.50 m².

Diseño: Debe ser sobrio, discreto y sencillo, sólo debe indicar el nombre y tipo de establecimiento o entidad, también pueden incluirse el logotipo, si éste no atenta con el carácter de la zona monumental.

Materiales :

Existen las siguientes alternativas:

a) Tablero de madera maciza, con logotipo y letras talladas en alto o bajo relieve. b)

Tablero de madera maciza, con logotipo y letras en fierro forjado.

c) Logotipo y letras en fierro forjado o material similar (no aluminio ni similar).

En las alternativas a) y b) los tableros de madera deben recibir barniz mate

: No mayor de 0.40 x 0.40 metros y de 1/2 pulgada de espesor.

: Madera maciza o fierro forjado. : Fondo natural, símbolo en negro.

: Al lado del ingreso del local a una altura no menor de 2.10 metros y/o

Colores:

transparente sobre base en color natural, las letras o logotipos en color contrastado natural o negro.

En las alternativas b) y c) el fierro forjado debe ser pintado de color negro mate, en materiales similares, en color natural.

Ubicación: Las alternativas a) y b) se ubicarán sobre el vano de ingreso del inmueble. La alternativa c) se ubicará de manera libre, su lectura deberá ser horizontal y no debe atentar contra la composición de la fachada.

En todos los casos los anuncios deben sujetarse de manera adecuada para evitar accidentes ocasionados por desprendimientos y no deben sobresalir más de 0.15 mts. del paramento de fachada. La iluminación podrá ser indirecta y de color ámbar.

[2] Carpintero, C. *Sistemas de Identidad, sobre marcas y artificios*, 2007

[3] Ledesma, M. *El diseño gráfico, ¿un orden necesario?*, 1997

LA METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Cátedra “A” y “C” de la Escuela de Bellas Artes, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

ALEJANDRA PANOZZO ZENERE
SILVIA IBARZABAL
EDGARDO DONOSO
CONICET-UNR

PALABRAS CLAVES: CARRERAS ARTÍSTICAS,
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN,
INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA.

Este trabajo intentará repasar de forma preliminar y exploratoria los contenidos impartidos en la materia de metodología presentes en los planes de estudios de las carreras artísticas. Encontramos que en los últimos años se está comenzando a construir una nueva perspectiva para esta asignatura, en la cual no solo se aportan herramientas auxiliares para que los estudiantes las apliquen en otras materias, sino también se habilitan los métodos científicos en relación a la producción artística.

Para orientar el análisis indagamos, en un primer momento, la caracterización que posee esta materia dentro de la currícula de la carrera de Bellas Artes –Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. En segundo lugar, se trata de indicar algunos cambios en relación a los contenidos ofrecidos dentro de la asignatura, al utilizar la concepción de la investigación artística como un tipo de investigación “sobre” las artes, y también realizar estudios “desde” las artes. Estas cuestiones son entendidas en un marco de cierta especificidad que define lo metodológico en relación a la currícula de las carreras artísticas.

La carrera de Bellas Artes (profesorado y/o licenciatura) de la Escuela de Bellas Artes, Facultad de Humanidades y Artes, dependiente de la Universidad Nacional de Rosario posee dentro de su currícula una materia llamada “Método de la investigación”¹. La misma se dicta en el tercer año de la carrera, y se imparte los días lunes. Asimismo, se encuentra dividida en tres comisiones (mañana, tarde, noche).

Esta asignatura está compuesta por los siguientes contenidos del Plan de Estudios de la carrera de Bellas Artes: a) Conceptos de epistemología e historia del pensamiento; b) Historia del pensamiento e historia y teoría del arte; c) Recursos teóricos y metodológicos implícitos en la construcción y desarrollo de un proyecto de investigación y d) Problemas de la investigación.

En general, la materia estaba enfocada en proveer al alumno de herramientas y recursos teóricos y metodológicos básicos y generales para generar una investigación científica. No obstante, en los últimos años se modificó la manera del dictado de la materia, ya que se reconoce que una de sus principales condiciones es la de ser una asignatura perteneciente a la carrera de Bellas Artes, y ésta pertenece a la Universidad, lo que conlleva la construcción de conocimiento específico. Pero, principalmente, fue necesario aportar herramientas que generen un contenido propio y que aporten a la relación entre investigación y Bellas Artes.

La enseñanza y la investigación artística no esta supeditada solo a las prácticas que se imparten en algunas materias prácticas, en las cuales se circunscribe a un determinado material, técnica, formato, entre otras posi-

bilidades, reduciendo la investigación a los espacios estrictos de producción creativa. Sin embargo, no por ello todo resultado creativo es asimilable de manera automática a una práctica de investigación. Sí, en cambio, se acuerda con la idea de que investigar requiere un determinado proceso metodológico y científico que no puede ser alterado en la investigación artística, a diferencia de otras disciplinas, según Juan Peiró López y Paula Santiago Martín De Madrid, “la respuesta a un problema no tiene por qué ser única, ya que la misma o puede variar con el transcurso del tiempo o, incluso, llegar a admitir soluciones contradictorias, siendo todas ellas igualmente válidas” (2012:188).

De allí que los cambios realizados en los últimos años en esta asignatura pueden ser comentados a partir de dos ideas-fuerzas. Por un lado, poner al alumno en contacto reflexivo, implicándolo en la problematización sobre la relación entre metodología y Bellas Artes. Para ello, se profundiza en un abanico de posibilidades metodológicas y, además, las implicancias en la investigación de las llamadas ciencias del hombre, en pos de brindar herramientas conceptuales y prácticas que les permitan construir un objeto de investigación, explicando su problemática en el cam-

po del arte. Por otro lado, se busca que el estudiante se involucre de manera directa y concreta en la producción artística o producción teórica (de/sobre lo artístico), a partir de herramientas conceptuales y prácticas metodológicas pertenecientes a los estudios de los fenómenos artísticos.

Para llevar adelante esta nueva manera de diagramar la materia se desarrollan dos ejes. El primero, responde a la adquisición de competencias para los requisitos específicamente formales de la producción teórica o lo que es lo mismo, el aparato crítico: a) cómo incluir las referencias pertinentes (citas textuales, parafraseo, bibliografía, pie

“LA RESPUESTA A UN PROBLEMA NO TIENE POR QUÉ SER ÚNICA, YA QUE LA MISMA O PUEDE VARIAR CON EL TRANSCURSO DEL TIEMPO O, INCLUSO, LLEGAR A ADMITIR SOLUCIONES CONTRADICTORIAS, SIENDO TODAS ELLAS IGUALMENTE VÁLIDAS”

de foto, etc.) con las distintas normas que se utilizan habitualmente; b) cómo escribir un *paper*, o cuáles son los géneros discursivos que pueden utilizarse sobre todo en escritos académicos, c) cuáles son los pasos usuales del recorrido de una investigación (desde qué es investigación hasta la elección de un tema, de un método, organización del proyecto, recolección y análi-

sis de datos, redacción del trabajo), entre otras.

El segundo, la consideración central (y donde se pone el mayor énfasis) del debate actual sobre la pertinencia y posibilidades de la investigación artística. Es así que esta asignatura vincula, por un lado, a la *Investigación sobre las artes*, entendiendo a la misma como la que toma por objeto de estudio el producto de la práctica artística en su sentido más amplio. Este planteo responde a investigaciones que se proponen extraer conclusiones válidas sobre la práctica artística desde una distancia teórica. Este tipo de investigación es común en disciplinas académicas de las denomina-

das sociales o ligadas a las humanidades (Historia, Sociología, Antropología, Comunicación, Filosofía, etc). Y, por otro, a la *Investigación desde las artes*, que son aquellas que pueden describirse como la investigación aplicada, en donde el arte no es tanto el objeto de investi-

gación, sino su objetivo. Este tipo de investigación aporta descubrimientos e instrumentos que tienen que encontrar su camino, así como también prácticas concretas, es decir, son estudios al servicio de la práctica artística.

Este último aspecto implica interrogarse sobre cuestiones ontológicas –¿cuál es la naturaleza del objeto, del tema, en la investigación en/

sobre las artes?, ¿hacia dónde se dirige la investigación?, ¿en qué sentido se diferencia de otra investigación académica o científica?-, epistemológicas –¿qué tipos de conocimiento y comprensión abarca la práctica artística?, ¿cómo está relacionado ese conocimiento con otros tipos de conocimientos académicos más convencionales?– y metodológicas –¿qué métodos y técnicas de investigación son apropiados para la investigación en las artes?, ¿en qué sentido difieren éstos de los métodos y técnicas de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades?

A partir de ello, “Método de la Investigación” (como parte de la currícula de la carrera) aporta a los estudiantes diferentes métodos y técnicas de investigación apropiados para la investigación artística, y permite indagar qué aspectos los diferencian de los utilizados en otros campos académicos. Un ejemplo de ello podría ser la utilización en los procesos de producción de un cuaderno de bitácora en donde se pueda reflejar, volcar, incluir todas las decisiones tomadas: vinculaciones de la producción con otras producciones, pruebas de color, búsqueda de palabras asociadas, modificaciones o virajes del tema o de los procedimientos, etc.; es decir, contempla un momento de reflexión sobre el hacer.

Esta manera de pensar la materia la transforma en un campo de investigación que incorpora la experimentación y participación en la práctica y, a su vez, la interpretación de ésta. Sumando propuestas metodológicas que se consideran más pertinentes para realizar el trabajo de investigación desde las Bellas Artes: una perspectiva fenomenológica, una constructorista y una como investigación *performativa* basadas todas en un trabajo de estudio donde se privilegia la experiencia vivida y se recurren a técnicas y herramientas que surgen desde la Antropología y la Sociología, pero también del propio campo artístico.

Todo lo mencionado se lleva adelante a través de un marco renovado de recursos didácticos que abandonan la permanente utilización de clases magistrales como único formato, por el espacio del aula como discurso, o didácticas disruptivas. Se modifica la habitual ubicación de los discentes de frente a un pizarrón (intentando borrar el clásico lugar de poder del docente), se promueve la vinculación entre pares a través de diferentes actividades tanto grupales como individuales (trabajos prácticos en grupos rotativos, corrección de trabajos de los compañeros, etc.), se permite la circulación de comida e infusiones (ya que permiten la sociabilización entre todos los integrantes de la cátedra), se trabaja tanto en la lectura y discusión de ‘teorías’ o ‘modelos’ como en la práctica concreta de las mismas, entre otras.

Estas modificaciones permiten pensar un nuevo vínculo que establece un pasaje del “modelo de enseñanza” al “modelo de aprendizaje”, para lograr una experiencia académica desde un espíritu crítico, aportando una nueva perspectiva posible en la relación entre la metodología y ‘lo’ artístico, en su amplio y vasto campo de acción.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

DONOSO, E. Y IBARZABAL, S. (2015). “Giro metodológico en pos de la problematización de la investigación artística: La experiencia pedagógica de la comisión ‘C’, cátedra de Metodología de la investigación (2013) en la Escuela de Bellas Artes de la UNR con un planteo renovado de formas y contenidos”, en Revista Materia Artística, 1, pp. 19-42.

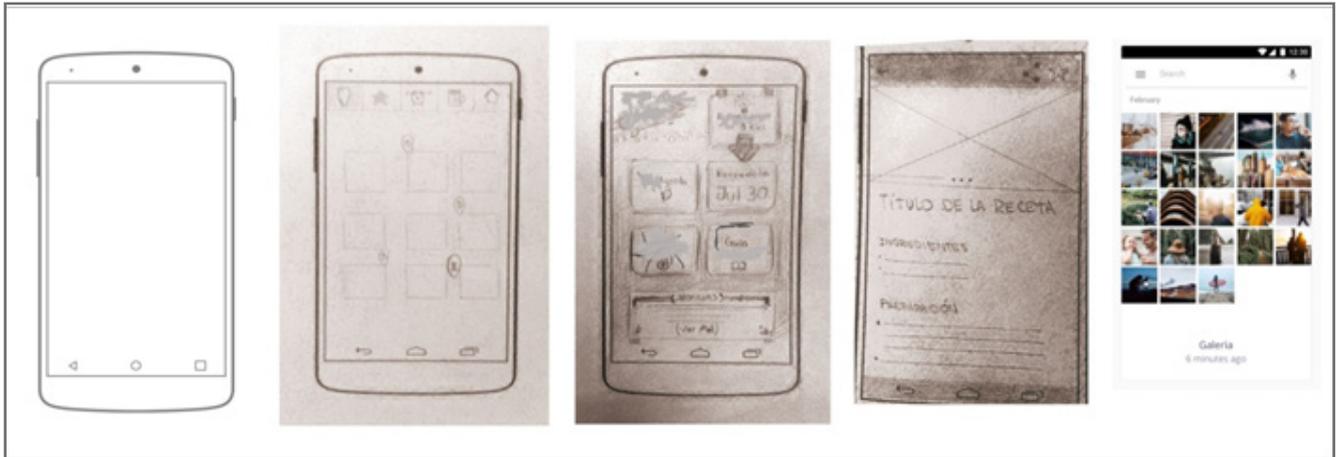
HERNANDEZ HERNANDEZ, F. (2006). “Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada a las artes”, en Bases para un debate sobre la investigación artísticas. Madrid: Secretaria General Técnica, pp. 9-49.

LÓPEZ, J. P. y MARTÍN DE MADRID, P. S. (2012). “Investigación e innovación en (y desde) Bellas Artes”, en Fabrikart, España: Departamento de Pintura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, 10, pp.184-201

Programa de la cátedra “Método de la Investigación” de la Escuela de Bellas Artes, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

NOTAS

[1] Dos son las posibles observaciones en relación al nombre de la materia “Método de la investigación”: a) por un lado, el uso del singular suprime el hecho de la multiplicidad de metodologías que esta materia puede albergar, y b) se sustrae de ella, por el carácter general o neutral del nombre, la problemática que subsiste al poner en relación conflictiva a la metodología con los estudios de las experiencias estéticas.



Mock up android, fotocopias que se entrega en blanco a los estudiantes para realizar los diseños de wireframes, algunos bocetos realizados en clase, prototipo terminado. Página de internet en la que se realizan los prototipos: <https://www.invisionapp.com/>

EL DISEÑO EDITORIAL EN APLICACIONES PARA SMARTPHONES

ROXANA COSTA
 GUILLERMO DELICIA
 ESCUELA PROVINCIAL
 DE ARTES VISUALES N° 3031
 "GENERAL MANUEL BELGRANO"
 PALABRAS CLAVES: APPS.,
 TRABAJO COLABORATIVO,
 EXPERIENCIA DEL USUARIO,
 DISEÑO DIGITAL.

Desarrollo de la experiencia.

Esta experiencia de trabajo áulico que relatamos está realizada por docentes de la materia *Diseño II* en la carrera Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual y se desarrolla durante el ciclo lectivo 2017 con los estudiantes de tercer año.

Es fundamental que los contenidos del área *Diseño II* y específicamente la temática del Diseño Editorial, avancen en estrecha relación con las nuevas tecnologías y con los intereses más genuinos de los estudiantes, lo que implica una automotivación, permite lograr un mejor rendimiento en el aula y logra un aprendizaje significativo (AUSUBEL, 1972). En este sentido es interesante citar a David Perkins y su concepto de “escuela inteligente”, “un lugar informado y dinámico donde se promueva el aprendizaje reflexivo” (PERKINS, 1995), en el que las metas clave son “retención, comprensión y uso activo del conocimiento” (IBÍDEM). Cuando utilizamos el término automotivación nos referimos a la rápida aceptación que tuvo la consigna, el entusiasmo con que fue recibida y la rápida activación de los mecanismos de aprendizaje.

Puntualmente la actividad propuesta en el aula es un trabajo grupal en el que se desarrollan diferentes *apps*. para *smartphones*. Se deben tener en cuenta los conceptos desarrollados de diseño editorial que forman parte del plan de la materia y se acepta el trabajo como terminado cuando cumple con las expectativas visuales y comunicacionales, al margen de que las aplicaciones no se realicen con los programadores correspondientes. Para corroborar el funcionamiento de las apps se utiliza la página *Invisionapp* en la que se pueden garantizar la eficacia de las mismas y la ejecución en los smartphones antes de ser llevadas al programador.

El desarrollo de las actividades se resume en aproximadamente cuatro o cinco clases, sin embargo el tiempo debe flexibilizarse en función de los diferentes planteos y necesidades. Las actividades se realizan en grupos de tres o cuatro estudiantes, lo que permite el constante seguimiento y la evaluación permanente de todo el proceso.

- **Clase 1:**

Se explica la importancia de diseñar las apps. teniendo en cuenta la actualidad y pertinencia de las TICs. Explicamos también qué son las tipologías, qué tiene en particular la tipología App para smartphome y cómo eso influye en las decisiones que se tomarán en los siguientes pasos. En esta primer clase se forman grupos de dos o tres estudiantes quienes eligen la temática que abordarán para la creación de la app. Es fundamental en esta etapa el acuerdo con el equipo docente quienes guiarán en todo momento la actividad y el acuerdo mutuo ente los integrantes del grupo ya que se evalúa también el trabajo colaborativo.

Los estudiantes proponen diferentes proyectos calculando utilidades para diferentes targets, comunidades o posibles usuarios de smartphones. Se utilizan diferentes metodologías como torbellinos de ideas, diagramas de flujo, ideas en Post-it y otras que surgen a partir de diferentes debates e intercambios.

- **Clase 2:**

Comienza el modelado de la información: qué sirve, qué no, qué es pertinente para lo que es tipología App y qué es lo que sobra. La creación de las apps. en esta etapa trata de reunir todas las características que puede necesitar un usuario determinado. Se tienen en cuenta fundamentalmente la experiencia del usuario (UX) y el diseño de interfaz del usuario (UI).

El primer paso de esa etapa es el research, en el que evalúan el contexto en el que funcionará la app. También se trabaja con el insight del usuario: quienes son, como interpretan la información, cuáles son las percepciones que determinarán el éxito de la app. cómo es la interacción.

Por último de realiza el diseño de wireframes, o sea, diseño de boceto de la interfaz en papel, teniendo en cuenta la especificidad de los contenidos y el recorrido que finalmente experimentará el usuario. También se arman los recorridos, los recursos, cuáles son los puntos de enfoque y atención del usuario y cuáles son los procesos concretos independientemente del diseño gráfico aplicado. Se tienen en cuenta jerarquías, colores, señales, botones, transiciones, etc.

- **Clase 3:**

Diseño de interfaz en Photoshop, Illustrator u otro tipo de programa de gráficos vectoriales o edición de imágenes que permita guardar el diseño en jpg. Se trabaja como tarea y en clase se exponen con el objetivo de analizar los diseños y de sumar críticas de todos hacia todos, considerando mejoras y buscando también conocer si los diseños funcionan.

CUANDO UTILIZAMOS
EL TÉRMINO
AUTOMOTIVACIÓN NOS
REFERIMOS A LA RÁPIDA
ACEPTACIÓN QUE
TUVO LA CONSIGNA,
EL ENTUSIASMO CON
QUE FUE RECIBIDA Y LA
RÁPIDA ACTIVACIÓN DE
LOS MECANISMOS DE
APRENDIZAJE.

- **Clase 4:**

Armado de prototipo funcional utilizando los diseños previos en el programa online Invision.

Algunas consideraciones para tener en cuenta:

La puesta en marcha de esta actividad fue inmediata, la excelente predisposición y el trabajo colaborativo resultaron en una experiencia innovadora que trasciende el aula y que implica compromiso de todos reflejando el rendimiento de los conceptos más allá del aula, ya que los prototipos pueden ser realizados por programadores y colocarse en circulación.

Algunos de los proyectos realizados expresan las necesidades reales de los estudiantes de nuestra escuela, por ejemplo: aplicaciones para conseguir determinados materiales artísticos o utilidades en función del cursado en la Escuela de Artes Visuales: sistemas de envíos, trámites administrativos, beneficios para estudiantes etc.

Otras apps, tienden a resolver problemas domésticos con lo que se puede encontrar fácilmente en el hogar. Tienen imágenes, tutoriales etc.

Por último algunos equipos trabajaron con ideas especialmente para el relax, el disfrute, las actividades recreativas o el descanso de diferentes maneras y en diferentes espacios de la ciudad.

También es interesante destacar la interrelación con otras materias, Fotografía, Redacción de texto, y con otros temas que se profundizan en la cátedra: Branding, disposición de retículas, etc.

Subrayamos el espíritu altruista de los estudiantes quienes proponen apps. para mejorar la vida cotidiana de las personas sin ningún intercambio monetario.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AUSUBEL, D. P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. en S. Elam (comp.), *La educación y la estructura del conocimiento* (pp. 211-239). Buenos Aires: El Ateneo.

PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

DE BUEN UNNA, J. (2014). *Manual de diseño editorial*. Gijón.Trea.

PENSAR LAS EFEMÉRIDES DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Experiencias para el aula

CECILIA AHUMADA
CYNTHIA BLACONÁ
JIMENA RODRÍGUEZ

ESCUELA PROVINCIAL
DE ARTES VISUALES N° 3031
"GENERAL MANUEL BELGRANO"

El presente trabajo surge de un conjunto de experiencias educativas enlazadas por una preocupación común. La primera, de carácter interdisciplinario, se realizó entre las cátedras de Didáctica de las Artes Visuales I, a cargo de la Prof. Cynthia Blaconá e Historia y Política de la Educación Argentina, a cargo de la Prof. Cecilia Ahumada. Ambas asignaturas pertenecen a la carrera de Profesorado de Artes Visuales que se dicta en la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3031 "Gral. Manuel Belgrano" de Rosario. La otra propuesta fue llevada adelante por las profesoras Cynthia Blaconá y Jimena Rodríguez en el marco del Intercambio Académico en Educación Artística realizado recientemente entre la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes -Universidad de Lima- y la Escuela Provincial de Artes Visuales, encuentro que tuvo lugar en la ciudad de Lima, Perú.

El eje que atraviesa ambas propuestas es la memoria, o mejor dicho, *las memorias*. En esta dirección, nos propusimos volver a reflexionar acerca del concepto de *memoria*¹, cómo es posible la transmisión de la memoria en la escuela, y cuál es el lugar de la educación artística en esta transmisión. Para el abordaje de *las memorias* y su transmisión, se trabajó a partir de la perspectiva de Héctor Schmucler, quien sostiene:

*"Los jóvenes son absolutamente responsables del presente en el sentido de que no deberían, creo yo, simplemente resignarse a aceptar el mundo que se hereda de manera más o menos ciega.(...) Ser responsable es preguntarse cómo fueron posibles las cosas, por qué hoy somos lo que somos. Pero no mediante frases mágicas, sino por medio de preguntas penetrantes, agudas, que no se satisfagan con cualquier respuesta. Saber cómo hemos llegado a ser lo que somos; porque es posible, si uno no está conforme, cambiar el presente, para saldar cuentas con el pasado. La mejor manera de saldar cuentas con el pasado es vivir un presente en el cual aquel pasado haya sido incorporado a nuestra propia experiencia"*².

En este sentido, consideramos necesario que la educación artística se involucre en la incorporación del pasado a nuestro presente mediante experiencias estéticas reflexivas que, desde la especificidad de las artes visuales, nos permitan construirnos como sujetos ciudadanos críticos -acompañando el pensamiento de Carlos Skliar- habitantes de un mundo en donde las diferencias sean un modo de conversación entre nos(otros).

Desde nuestra experiencia y biografía escolar, podemos observar que el rol de las artes plásticas en las efemérides y los actos escolares es (y ha sido) principalmente reducido a la decoración de telones y salones.

De la ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, se desprende el Anexo N° 111/2010 "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional", resolución que reúne los debates del Consejo Federal de Educación en torno al espacio de las disciplinas artísticas en el territorio argentino. Esta resolución, no sólo analiza los paradigmas existentes sino

que redefine “conceptos a fin de construir una visión compartida de la Educación Artística, que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad, en el contexto nacional y latinoamericano, para así poder establecer las bases y fundamentos sobre los cuales desarrollar las estrategias y líneas de acción imprescindibles”.³ Acordamos con el art. 46 donde se afirma que “la función de la Educación Artística en la Educación Común no ha sido ni es centralmente procurar la formación de artistas. Su finalidad de base - como campo de conocimiento para la interpretación de la realidad - es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad.”⁴

Desde esta perspectiva, consideramos no sólo fundamental sino una verdadera oportunidad el trabajo con las efemérides en el aula de arte, en tanto nos posibilitan desentrañar las diversas miradas, posiciones, producciones socio-culturales, estéticas y artísticas construidas en relación a estas fechas. En pos de repensar nuestras identidades y transformar la realidad, resulta necesario abordar estos temas en los espacios curriculares vinculados a las artes, desde una mirada crítica y comprometida.

El caso Malvinas.⁵

En la propuesta *Pensar Malvinas*, se invita a los/as estudiantes, en conjunto de cuatro o cinco, a elegir una palabra del Diccionario de Certezas e Intuiciones de la artista argentina Diana Aisenberg⁶ para definirla grupalmente, y será la palabra de cada grupo. A continuación, la docente proporciona la palabra “territorio” – común a todos –, la cual también tienen que precisar. Una vez que se tienen ambas definiciones se les distribuye una imagen, en este caso el mapa de Malvinas, y cada grupo tiene que componer artísticamente sobre esa cartografía teniendo en cuenta ambos vocablos definidos. En este ejercicio, se entretijieron las memorias individuales y colectivas, los recuerdos escolares, lo que sabemos o creemos saber, lo que nos transmitieron en cuanto al hecho histórico. Mediante colores, signos plásticos y lingüísticos, los/as estudiantes, enlazaron y desenlazaron recuerdos, emociones y tensiones ante la memoria de un hecho,



que todavía genera conmoción en la sociedad argentina.

Como señala Sandra Raggio, “sin menospreciar la importancia que esta guerra tiene en nuestra historia y sin entrar en el debate acerca de su memoria, lo cierto es que la forma en que está prescripto recordarla en comparación con las otras fechas asociadas al período de la dictadura militar, esta preeminencia del acontecimiento Guerra de Malvinas, hablaría de una cierta tendencia del sistema educativo a gestionar institucionalmente el pasado mediante la construcción de mitos, edificación de héroes y batallas más que de una apropiación crítica de un pasado dictatorial que nada tiene de gesta heroica y que revela zonas de la conducta social donde muy pocos quieren reconocerse y asumirse como parte.”⁷⁷

Una vez finalizado el trabajo plástico, se colgaron sobre la pared y se propuso una exposición dialogada, es decir, *dar la palabra*, para que cada grupo comparta sus impresiones, desconciertos e inquietudes sobre aquello que le provocó el tema y el trabajo realizado. La docente compartió con los/las estudiantes imágenes de los diferentes monumentos dedicados a Malvinas que hay en el país, con la intención de indagar en las memorias sobre Malvinas y sus diversos sentidos, qué se recuerda y cómo se recuerda. Con las reflexiones compartidas y los análisis de los monumentos se abrió un espacio a las preguntas ¿Qué sentido tiene la palabra “memoria” en la vida cotidiana y en la escuela? ¿Por qué se habla de memorias en plural y no en singular? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de memorias? ¿Podemos recordar algo que no ha-

yamos vivido? ¿Qué significa recordar?. Del acercamiento a los monumentos retomamos preguntas que propone el libro *Pensar Malvinas*, “¿Cómo se muestra la guerra en los monumentos elegidos? ¿Están los soldados o sólo la silueta de las islas? ¿Quién los construyó? ¿En qué lugar de la ciudad están? ¿Por qué algunos monumentos son humildes y otros, en cambio, presuntuosos? ¿Qué usos se hace de ese monumento?”⁸, e indagamos la relación entre los espacios físicos de la ciudad, la memoria y la transmisión, y las obras de arte ligadas a la memoria colectiva.

CONSIDERAMOS NO SÓLO FUNDAMENTAL
SINO UNA VERDADERA OPORTUNIDAD
EL TRABAJO CON LAS EFEMÉRIDES
EN EL AULA DE ARTE, EN TANTO NOS
POSIBILITAN DESENTRAÑAR LAS DIVERSAS
MIRADAS, POSICIONES, PRODUCCIONES
SOCIO-CULTURALES, ESTÉTICAS Y
ARTÍSTICAS CONSTRUIDAS EN RELACIÓN
A ESTAS FECHAS.

Independencias.

Motivadas por el intercambio con habitantes de Perú, país de nuestra patria grande, en esta experiencia de taller nos propusimos reflexionar en torno al legado de los procesos independentistas en América Latina, sus conmemoraciones y vigencia en la actualidad.

Este trabajo requirió de una preparación previa del espacio, en el cual dispusimos sobre el suelo una superficie de papel blanco que abarcaba gran parte del salón. Dentro de esta superficie ubicamos tres puntos cartográficos, alrededor de los cuales se agrupaban los participantes.

Con el mismo dispositivo del taller mencionado más arriba, los participantes eligieron una palabra del diccionario de Aisenberg, la

cual cada grupo debía definir y escribir en un papel. A continuación, brindamos una palabra común a todos los grupos: “independencia”, la cual también tenían que definir por escrito. Luego, se les repartió un fragmento de diversos manifiestos de agrupaciones y artistas latinoamericanos de principios del siglo XX (Martín Fierro, Pau-Brasil, la Escuela del Sur de Joaquín Torres García). Una vez finalizada su lectura, debían poner en relación las dos palabras definidas y aquello que les sugiriera el manifiesto en una composición plástica alrededor del punto cartográfico,

con los materiales brindados (témperas, papeles de colores, fibrones, etc). Al culminar la actividad, realizamos una puesta en común donde cada grupo daba cuenta de las diferentes miradas acerca del cruce entre las palabras deseadas –elegidas-, la palabra asignada –independencia-, sus interpretaciones de las voces

de los artistas; y sus posibles vínculos en la configuración estética.

Este trabajo nos permitió poner en circulación preguntas en torno a qué significa y qué implica la palabra independencia, de qué y/o de quiénes nos quisiéramos independizar, qué significaron los procesos de independencia cultural en nuestra región. También, nos permitió reflexionar conjuntamente sobre estas miradas hacia el pasado realizadas *desde el campo del arte* por diversos movimientos del siglo XX: grupos y artistas que buscaron invertir la cartografía dominante a partir de una toma de posición situada y crítica que pusiera en valor y en términos de paridad nuestra herencia cultural y artística.

Frente a la mirada hegemónica, homogénea y estereotipada impe-

rante sobre nuestra América del Sur, buscamos propiciar un espacio para pensarnos, vincularnos e imaginar un territorio en común, desdibujando las distancias. La propuesta apuntó a reflexionar en torno a nuestras identidades, prácticas, tradiciones, resistencias, herencias y lazos, apelando a una valoración positiva de nuestro lugar: una “justa idea de nuestra posición” en palabras de Joaquín Torres García. Como sujetos interpelados por nuestra realidad latinoamericana, intentamos activar lecturas del pasado que apuntaran a proyectarnos en el futuro.

Consideraciones finales.

Los trabajos acerca de la memoria no implican solamente pasado, recordar lo que pasó. Retomando a Schmucler, es como revivirlo y activarlo en el presente. De esta manera, consideramos sustancial el rol de la Educación Artística, para hacer de la memoria una forma activa de nuestra existencia y no una mera repetición de fechas sancionadas.

La función política de la escuela como constructora de ciudadanía no está exenta de debates, y si la Educación Artística centra su atención en los procesos de interpretación estético-artística, es decir, comprende saberes vinculados al desarrollo de las capacidades espacio-temporales y de abstracción para la producción poética y metafórica, y de análisis crítico relacionados con la contextualización socio-cultural, entonces el aprendizaje de esos saberes y su transmisión, resultan fundamentales en la actuación ciudadana.

Con estas experiencias, y a través de dispositivos propios de prácticas artísticas contemporáneas como formas de invención sensible e implicamiento subjetivo, intentamos propiciar espacios de representación disruptivo, crítico, material y simbólico de aquello que constituye nuestras memorias.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AISENBERG, DIANA (2001). *Diccionario de certezas e intuiciones*. Buenos Aires: imprenta del solar.

FLACHSLAND, CECILIA, “Memorias de la guerra”, en: FLACHSLAND, CECILIA (2014). *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

RAGGIO, SANDRA (2004). “La enseñanza del pasado reciente Hacer memoria y escribir la historia en el aula”, *Revista Clío & Asociados* N° 8, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, pp. 95-111.

SCHMUCLER, HECTOR, “Conferencia ¿Para qué recordar?”, en: AA.VV. (2007). *Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro: los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p. 33.

NOTAS.

[1] BLACONÁ, CYNTHIA, “Otros lugares de la memoria, una propuesta para el aula”, en: AA.VV. (2016). *3º Jornada de Educación Artística, Imágenes y Medios. Narrativas de experiencias áulicas*, Rosario: Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe – EPAV N° 3031, pp. 23-25.

[2] SCHMUCLER, HÉCTOR, “Conferencia ¿Para qué recordar?”, en: AA.VV. (2007). *Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro: los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p. 33.

[3] AA.VV. (2010). “La Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino”, RESOLUCIÓN CFE N° 111/10, Argentina, p. 4.

[4] *Ibidem*, p. 11.

[5] 2 de abril: Día del Veterano y de los caídos en la Guerra de Malvinas decreto N° 2.777/91. Objetivo: Resaltar el valor de los jóvenes que acudieron a la defensa de nuestra Patria. Se indican actos evocativos, en una hora de clase con la presencia del personal y alumnos de cada turno. Se aconseja apertura comunitaria.

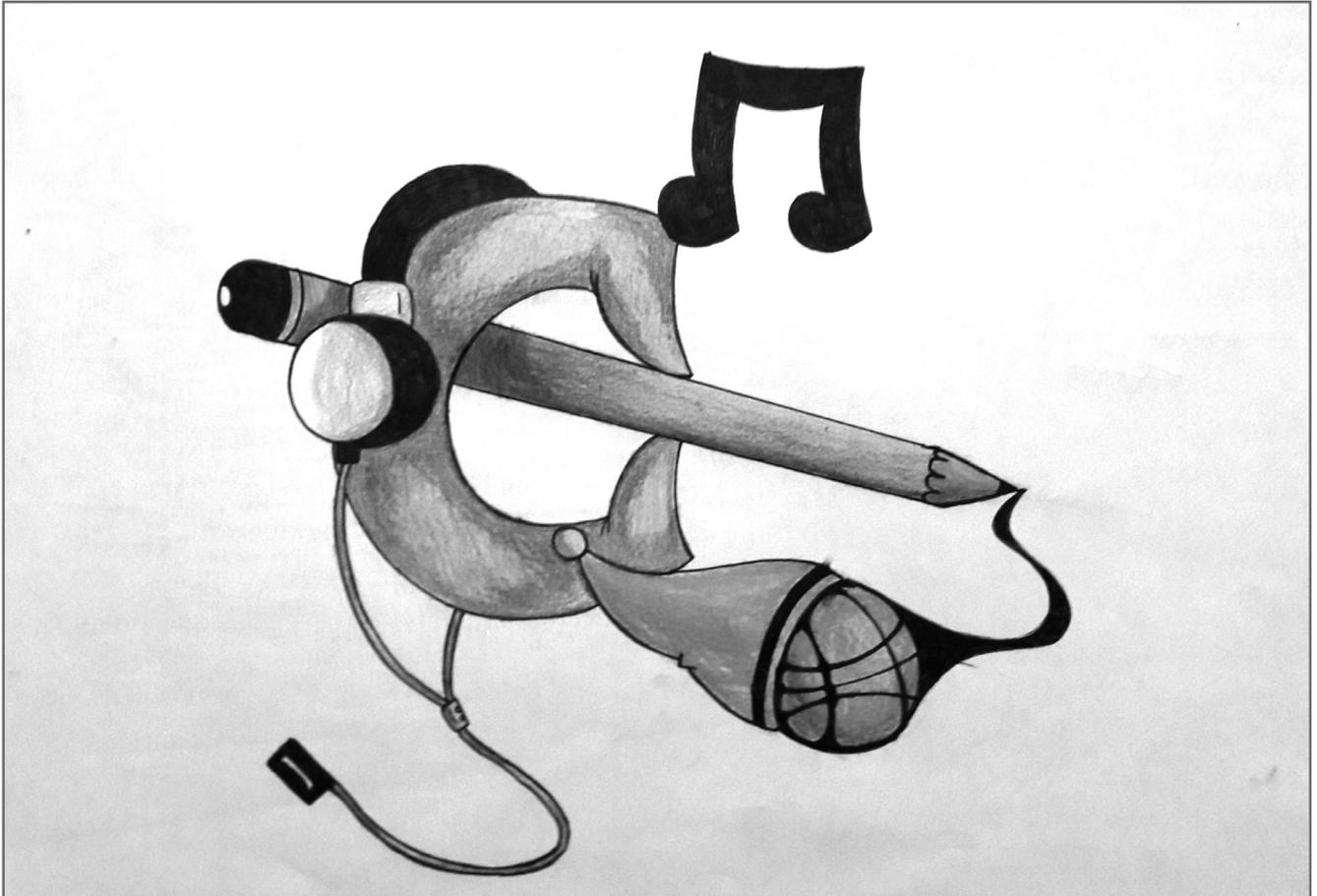
10 de junio: Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas, Islas del Atlántico Sur y Sector Antártico (Ley 20.561) Objetivo: Resaltar nuestros derechos sobre esta parte del suelo patrio. También se indica acto evocativo.

Relevamiento de Sandra Raggio en: RAGGIO, SANDRA (2004). “La enseñanza del pasado reciente Hacer memoria y escribir la historia en el aula”, *Revista Clío & Asociados* N° 8, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, pp. 95-111.

[6] AISENBERG, DIANA (2001). *Historias del arte: Diccionario de certezas e intuiciones*. Buenos Aires: imprenta del solar.

[7] RAGGIO, SANDRA, *Ibidem*.

[8] FLACHSLAND, CECILIA (2014), “Memorias de la guerra”, en: FLACHSLAND, CECILIA. *Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p. 116.



Ejemplo de viñeta tipográfica realizado por una alumna en cuya descripción destacó los siguientes items: dibujar, dormir, música y basquet.

LA TIPOGRAFÍA COMO FACILITADORA DE LA CREACIÓN Y EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS METODOLÓGICAS

MALENA CUSUMANO
GONZALO HERNÁN GIGENA

ESC. N°8117 "MADRE CABRINI"
ESC. N°3136 "SAN PEDRO JULIÁN EYMARD"

PALABRAS CLAVES: DISEÑO,
TIPOGRAFÍA, ILUSTRACIÓN.

La inclusión de actividades vinculadas con el diseño gráfico dentro de una currícula específica de este campo o una más generalística como puede ser Artes Visuales permite la apertura de un gran abanico de posibilidades para que el alumno, hasta el más reacio y -por sobre todo- con más baja autoestima en lo que a sus capacidades técnicas y creativas en cuanto a la plástica se refiere, se perciba a sí mismo como un ser productor capaz de generar una pieza visual atractiva y descubra sus potencialidades ocultas. A su vez proporciona herramientas que posibilitan la incorporación de metodologías de trabajo tendientes a coadyuvar su desarrollo y aplicación en otras áreas.

Tomar como punto de partida a la tipografía como elemento para generar ilustraciones resulta una buena opción.

El *caligrama* es un dispositivo perteneciente a la categoría de la *poesía visual* y si bien su creación es anterior a la aparición del diseño gráfico como actividad autónoma fuera del campo de las artes plásticas no puede escindirse del mismo ya que si aplicamos dicho criterio ni siquiera los carteles

de vía pública formarían parte de éste. El caligrama nos brinda la posibilidad de desarrollar una labor que habilita la vinculación interárea con las ramas de la lengua y la literatura, por encima de otras materias pero no excluyentemente, buscando propiciar así la apropiación significativa de conceptos abordados en dicho espacio. La pieza desarrollada bajo esta técnica tiene como fin la representación gráfica de lo que la misma contiene, con la salvedad que debe ser conformada exclusivamente por el mismo texto, presentándole así a los estudiantes un desafío distinto al que se aborda tradicionalmente en la plástica, si bien cabe aclarar que la actividad mencionada está altamente difundida.

Además del caligrama podemos encontrar una variedad muy interesante de opciones a la hora de fusionar la tipografía con la ilustración. Entre ellas encontramos a los *pinacogramas*¹, los *"elefonts"*², las *"type face"*³ entre otras que, tengan nombre o no, cuadran en la misma categoría de ilustración tipográfica, dotadas de un mayor carácter lúdico, ya que, sobre todo las últimas dos, presentan la libertad de poder conformar las figuras con cualquier signo gráfico perteneciente a la escritura, ya sea una letra, un número o un signo de puntuación, corresponda éste o no a la figura representada, pudiendo variar su tamaño y estilo. En un primer momento dichas técnicas pueden ser vistas como zonzas o simples por los alumnos, pero al observar éstos la posibilidad de las mismas y comprender de qué se trata se ven inmersos en una actividad -súmmamente entretenida- que les permite acceder a otro modo de creación plástica dejando explicitado tácitamente que cualquiera de ellos es capaz de lograrlo.

En este tipo de trabajos aquí abordados resulta de gran aporte propiciar la realización de bocetos previos, labor tendiente a generar una mayor organización a la hora de abordar una tarea y que brinda un sustento más eficaz de la misma, debido a la observación y análisis instantáneo que se da sobre la propia actividad. Además con dicha acción se persigue alcanzar que el individuo comprenda la necesidad de la ejecución de pasos previos a la obtención de un final y el afianzamiento de esta concepción en sus estructuras mentales propiciando así el extrapolamiento de la misma hacia otros campos por fuera de las artes visuales.

En la realización de las *viñetas tipográficas* esta última instancia puede ser potenciada y convertirse en un puente tendiente a generar el acceso al desarrollo de logotipos. En las aulas hemos abordado dicha labor de forma que los alumnos se sientan interpelados a realizar una viñeta que los represente en su forma de ser, sentimientos, hábitos, gustos y otras cualidades. Para ello se les requiere primero la plasmación

de un brief, mecanismo habitual del diseño gráfico que permite definir los atributos de la pieza a concebir, normalmente compuesto por entre tres o cuatro items que sinteticen su persona -cualidades personales, gustos, apariencia, etc-. Seguidamente concretan una serie de bocetos que involucren la utilización de la inicial de su nombre o apellido a la que aplicarán gráficamente los items anteriores buscando variar su forma de concebirlos para luego seleccionar uno de ellos o la combinación de éstos con el fin de obtener la pieza final. Respecto a las posibles formas de abordar los conceptos del brief se entabla un diálogo colectivo y se les presenta diversas opciones destacándose entre ellas el gusto por dormir, sobre el cual debaten las diferentes formas posibles de abordar su representación gráfica, llegando usualmente a las mismas conclusiones: una persona durmiendo sobre una cama, la misma persona recostada directamente sobre la letra, una cama, una almohada, la representación onomatopéyica de las "zzz" utilizada en historietas y dibujos animados o hasta un "gorro de sueño".

De características similares a este tipo de ilustraciones mencionadas es la compuesta por una *nube de etiquetas*, la cual consta de componer el elemento a representar por un sinfín de palabras asociadas al mismo. Por ejemplo de tener que realizar la representación de una estufa podrían representar la misma con palabras como calor, temperatura, fuego, invierno, etc, generándose así una etapa de conceptualización de la idea previa a la resolución final.

(...) PERO AL OBSERVAR ÉSTOS
LA POSIBILIDAD DE LAS MISMAS Y
COMPRENDER DE QUÉ SE TRATA SE
VEN INMERSOS EN UNA ACTIVIDAD
-SÚMMAMENTE ENTRETENIDA- QUE LES
PERMITE ACCEDER A OTRO MODO
DE CREACIÓN PLÁSTICA DEJANDO
EXPLICITADO TÁCITAMENTE QUE
CUALQUIERA DE ELLOS ES CAPAZ DE
LOGRARLO.

Como cierre para cualquiera de estas actividades se recomienda generar el espacio para la puesta en común de los trabajos o al menos la defensa por escrito de ellos, ya que al hacerlo el ciclo de codificación y recodificación de una imagen se concretiza con mayor intensidad adoptando un carácter transformador, debido a que los sujetos alcanzan a poner en palabras las acciones realizadas y el hecho de compartir las sensaciones expe-

MUSEOS IMAGINARIOS COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

SILVIA TOMAS

ESCUELA PROVINCIAL
DE ARTES VISUALES N° 3031
"GENERAL MANUEL BELGRANO"

PALABRAS CLAVES: GADAMER,
ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN,
MUSEO IMAGINARIO.

La experiencia pedagógica que tenemos la oportunidad de compartir en este espacio tuvo lugar durante el mes de junio de 2016 en la materia *Estética de la Recepción*, que corresponde al 4° año de la carrera de Profesorado y Tecnicatura Superior en Artes Visuales, de la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3031, "Gral. Manuel Belgrano", de la ciudad de Rosario.

En esta cátedra, se aborda justamente ese aspecto de las obras de arte que tiene que ver con la recepción por parte de los espectadores de las producciones artísticas, y se trabajan una serie de autores que han contribuido para que ese componente del fenómeno estético cobre su merecida importancia. El objetivo de esta asignatura es problematizar y reflexionar sobre las potencialidades y las características del vínculo entre el artista, la obra de arte y el receptor.

La bibliografía trabajada incluye el ensayo de Hans-Georg Gadamer, titulado *La actualidad de lo bello* (1991), donde el filósofo alemán razona el desarrollo de la historia del arte como un transcurso a lo largo del cual la justificación antropológica de la obra de arte, que estaba presente y dada como a priori en el siglo de Pericles del arte griego, o incluso durante la Edad Media, momentos en los que se vivía el arte como una religión de la cultura, comienza a resquebrajarse durante la modernidad, principalmente a partir del siglo XIX, cuando, afirma Gadamer, el artista toma conciencia de que su comunicación con la sociedad había dejado de ser algo evidente por sí misma, y a partir de esa ruptura con la comunidad, el artista adopta la postura de la provocación, que demanda a quien mira un cuadro que ya no se contente con la mera contemplación, sino que adopte una actitud activa, y realice un tipo de actividad especial que tiene que ver con el pensamiento.

Asimismo, aunque haya una ruptura entre el arte moderno y la sociedad que le es contemporánea, y se haga necesaria la constante justificación del rol que pasa a ocupar la obra de arte (de ahí la aparición de los manifiestos, las proclamas, las teorías sobre arte), no quiere decir, según lo plantea Gadamer, que no existan profundos fundamentos antropológicos para la experiencia estética. Justamente, él plantea que éstos serían tres: el arte se justifica por su carácter de juego, de símbolo y de fiesta. Es decir, por su comportamiento lúdico, que es innato en el ser humano, ya que la obra explora una zona del exceso, de lo impráctico, que se mueve con reglas propias autodeterminadas y sin finalidad. En segundo lugar, la recepción de la obra de arte es una experiencia de carácter simbólico, que Gadamer trabaja a partir del potencial evocador del símbolo, como elemento en el cual reconocemos y nos reconocemos en lo particular que nos remite a un universal. Y por último, la temporalidad del arte se corresponde a la de la celebración, la experiencia estética, y tal como otros tipos de experiencias (incluso las religiosas), nos despoja del tiempo presente y nos transporta a un tiempo pleno, un tiempo propio.

Frente a este diagnóstico hecho por Gadamer, que construye sus argumentos para afirmar la actualidad de lo bello, es decir, de lo estético, el autor plantea que la tarea que se impone en adelante es la de construir

una comunidad de comunicación, es decir, reencontrarnos con la tradición o las tradiciones del arte, y encontrar la forma de transmitir las en el presente, que no es lo mismo que conservarlas intactas. En esa transmisión, se producirá inevitablemente una traducción, una adaptación de ese pasado a nuestro presente.

Respecto a esto, Gadamer nos remite al concepto de museo imaginario, que toma de André Malraux (2012), quien a finales de la década del 40, en un momento en que la difusión de la fotografía y la apropiación por parte de los historiadores del arte era irreversible, plantea que hay algo novedoso y potencialmente fértil en el hecho de que todas las épocas y los logros del arte puedan estar ahora presentes simultáneamente, algo que no sucedía cuando los artistas debían hacer el Grand Tour a Italia para conocer obras del Renacimiento, o cuando los románticos del siglo XIX se fascinaban con una Edad Media que sólo habían visto en los grabados de Carlo Lasinio.

Malraux propuso que, a partir de la conformación de los grandes museos, el rol que éstos desempeñaron en nuestra relación con las obras de arte fue el de habilitar una confrontación incompleta, mientras que las posibilidades que ofrece la reproducción técnica de las imágenes, en cambio, suple las deficiencias de nuestra memoria, porque ésta es la que puede contener el museo más grande.

Nos pareció interesante, entonces, además de trabajar los desarrollos de Gadamer, elaborar alguna propuesta en la que los alumnos se hicieran conscientes de esta noción de museo imaginario, que hoy, con las posibilidades que la Internet nos ofrece de acceder a todas las épocas del arte, a todos los museos, a todas las obras, lo vivenciamos de

un modo aún más intenso que con las primeras tecnologías de reproducción, pero a veces también nos pasa inadvertida esta nueva disponibilidad y cómo nos condiciona.

Quisimos hacer consciente que esa manipulación del patrimonio cultural, implica una tarea de transmisión y de traducción, en la que somos agentes de una labor de adecuación de lo clásico al presente.

A su vez, se les propuso a los alumnos una vinculación entre esta noción de museo imaginario y el modo de razonar según una lógica de “atlas”, o “constelación” de ideas, conceptos que, en su momento, un visionario como fue Aby Warburg (2010) utilizó para explicar la persistencia de ciertas imágenes a lo largo de la historia, que George Didi-Huberman (2000) ha trabajado.

La libre asociación de obras que podemos hacer en nuestro museo imaginario, tiene la misma lógica del atlas, que compila imágenes como un vórtice de sugerencias visuales, un nuevo paradigma estético y epistémico se hace posible, en el que se concibe una forma visual del saber, por oposición a una forma docta, así la impureza se vuelve fecunda y se potencia por el motor de la imaginación.

Frente a estos museos imaginarios, sean libros, muestras, paneles, museos, así como frente a la obra de arte moderna, el espectador ya no tiene un rol pasivo, debe participar en la construcción de una nueva historia del arte, una nueva identidad.

En concreto, luego de haber trabajado estos contenidos conceptuales, se les propuso a los alumnos que, por grupos, elaboraran

sus propios *museos imaginarios*, es decir, que seleccionaran un repertorio de obras de diferentes épocas y culturas, y que con ellas construyeran un dispositivo visual que se pudiera compartir con el grupo.

Los agrupamientos de imágenes debían a su vez dar cuenta de las conceptualizaciones del arte como juego, símbolo y fiesta, que encontramos en Gadamer.

Los alumnos podían valerse de diferentes materiales, desde ilustraciones y fotocopias, hasta imágenes digitales y páginas web.

MALRAUX PROPUSO QUE, A PARTIR DE LA CONFORMACIÓN DE LOS GRANDES MUSEOS, EL ROL QUE ÉSTOS DESEMPEÑARON EN NUESTRA RELACIÓN CON LAS OBRAS DE ARTE FUE EL DE HABILITAR UNA CONFRONTACIÓN INCOMPLETA, MIENTRAS QUE LAS POSIBILIDADES QUE OFRECE LA REPRODUCCIÓN TÉCNICA DE LAS IMÁGENES, EN CAMBIO, SUPLE LAS DEFICIENCIAS DE NUESTRA MEMORIA, PORQUE ÉSTA ES LA QUE PUEDE CONTENER EL MUSEO MÁS GRANDE.

Luego del trabajo grupal, se llevó a cabo una jornada de puesta en común de los museos imaginarios construidos, momento en el que los propios compañeros fueron requeridos a realizar un papel activo, del mismo modo en que se había trabajado la noción de que la recepción de la obra moderna y contemporánea supera la mera contemplación para implicar a los espectadores en una actividad, que tiene mucho en común con la reflexión filosófica.

Los resultados obtenidos cumplieron y superaron las expectativas, ya que hubo propuestas muy

variadas y que evidenciaban la incorporación de todos estos contenidos, que al presentar un grado de complejidad y abstracción teórica elevados, suelen ser muy desafiantes para los alumnos de nuestras carreras, pues en el plan de estudio se prioriza la formación en la práctica y en la didáctica, no así en la teoría.

Entre los resultados objetivos, un grupo planteó a sus compañeros un museo interactivo, en el que cada obra estaba modificada para implicar a los receptores una actividad relacionada con lo lúdico, lo simbólico y lo festivo [Fig. 1].

Otro alumno pensó en una selección de obras ilustrativas de estos conceptos, pero a su vez las presentó de forma que su museo imaginario jugaba con una ilusión óptica, en la que la perspectiva a un punto de fuga cobraba tridimensión real [Fig. 2]. Así, si la justificación antropológica del arte se manifiesta en que la obra le propone un juego al espectador, con sus propias reglas, su propio espacio y su propio tiempo, este museo imaginario le permitía al ojo del receptor jugar con las dimensiones de profundidad espacial.

Un grupo de alumnos realizó un agrupamiento de obras que generaban una constelación de animales, y la propuesta incluyó un juego con los compañeros, que combinaba la escritura y la interpretación de las imágenes.

Finalmente, los demás estudiantes conformaron paneles al modo del Atlas Mnemosyne de Warburg, agrupando obras de épocas y estilos diferentes de acuerdo con los distintos conceptos trabajados [Fig. 3].

Lo que pudimos concluir luego de esta experiencia fue que los contenidos de la unidad del programa de Estética de la Recepción lograron ser incorporados a la caja de herramientas conceptual de los estudiantes a partir de esta puesta en práctica de la elaboración grupal de museos imaginarios. Los alumnos adoptaron un rol activo, incluso se ubicaron en su papel de futuros docentes en el espacio áulico, y con el acompañamiento del docente como guía y orientador, pudieron poner en práctica ideas originales sobre lo que ellos entendían que era más importante de cada uno de los contenidos conceptuales.

En otras oportunidades, el mismo tema se había enseñado de forma tradicional, con una clase de tipo expositivo, aunque ilustrada con diferentes recursos multimediales. Si bien esta instancia se repitió, al complementarla con una consigna que les exigió a los alumnos creatividad, trabajo grupal y participación activa, creemos haber alcanzado nuestro objetivo, consistente en la apropiación de los conceptos teóricos como instrumentos para la interpretación y transmisión de los diferentes fenómenos que rodean a la obra de arte.■



Desde arriba hacia abajo: fig. 1, fig. 2 y fig. 3.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

DIDI-HUBERMAN, GEORGES (2000). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

GADAMER, HANS GEORG (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.

MALRAUX, ANDRÉ (2012 [1965]). *Le Musée Imaginaire*. París: Folio.

WARBURG, ABY (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal.

LOS PROYECTOS DE ARTE: PLANIFICAR A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS

MARCELA PERAL
ESCUELA PROVINCIAL
DE ARTES VISUALES N° 3031
"GENERAL MANUEL BELGRANO"
PALABRAS CLAVES: MUSEO,
PROYECTO, EXPERIENCIAS.

La cátedra *Didáctica de las Artes Visuales II* les propone a los estudiantes de 3er año de Profesorado la investigación y el desarrollo de estrategias para trabajar en el aula con alumnos de secundaria en lectura de imágenes, apreciación, producción y valoración de obras que utilicen el lenguaje plástico visual.

Abordamos la planificación de Proyectos basados en los intereses de los alumnos del profesorado, para vivenciar su construcción, desarrollarla de forma colectiva y que luego a partir de la experiencia, sean capaces de planificar nuevas propuestas para los adolescentes, adaptando las actividades a las características propias de la edad.

Trabajamos el cruce de los Núcleos de aprendizaje prioritarios con el texto de Gabriela Augustowsky¹ *"El arte en la escuela: de lo sublime a la experiencia cotidiana"*, el cual nos aportó algunas ideas y conceptos esclarecedores en relación al arte como experiencia e introdujo varios interrogantes: "... ¿qué entendemos por arte, dónde hay arte, qué significados y sentidos le atribuimos individual y colectivamente?". La autora propone pensar en prácticas expandidas, en más lugares para el arte en la escuela y fuera de ella. Mediante un trabajo práctico los estudiantes relevaron los espacios de la ciudad que brindan ofertas educativas para adolescentes, y dialogando en clase descubrí con asombro que muchos de ellos no habían ido nunca al Museo de Arte Contemporáneo (en el grupo había varios estudiantes de diferentes localidades de la provincia), no lo habían recorrido en exposiciones, o sólo habían ido alguna vez, por lo que me pareció indispensable hacer una visita. Asimismo revisamos pre-conceptos y prejuicios sobre el espacio expositivo y expusimos opiniones encontradas en relación a lo que se considera arte contemporáneo, su valoración, estrategias de creación y exposición.

Surgió la inquietud de visitar la muestra *"Ejercicios: Formación, aprendizaje e intercambios en el arte contemporáneo"* que iba a inaugurarse próximamente y que presentaba un especial interés al estar basada en el cruce del arte y la educación, particularmente la muestra del primer piso *Juan Grela. Enseñanza en el taller*. Coordinamos el día de la visita para poder participar también de la charla abierta de la Profesora Adriana Armando sobre su investigación.

Los alumnos buscaron material sobre Juan Grela, pensando en este artista como investigador y docente, su mirada sobre el arte americano y un pensamiento estético con fuerte anclaje en el Universalismo constructivo de Torres García. Vimos dos videos de la serie *Color Natal*, con entrevistas realizadas a su hijo Dante Grela, a reconocidos artistas: Eduardo Serón, Rodolfo Perassi, Julián Usandizaga, Mele Bruniard y al historiador Guillermo Fantoni. En algunos fragmentos recuperados de entrevistas más antiguas, aparece también el artista expresando sus ideas. La visualización y el análisis de los videos llevaron a los estudiantes a apreciar, no solo las obras y conceptos del artista en su contexto histórico, geográfico y social, sino también al género documental como herramienta audiovisual con características particulares para la comunicación y difusión de saberes.

Nos encontramos con los alumnos en la planta baja del museo. El MACRO, como una gran aula taller, desplegaba diferentes propuestas en cada uno de sus pisos para reflexionar sobre la enseñanza, el aprendizaje y la producción de arte contemporáneo. Participamos de la charla de Adriana Armando: *Lecturas, miradas y reflexiones de Juan Grela*. La autora presentó un recorrido por algunos de los libros que el maestro tenía en su biblioteca, fundamentalmente aquellos relacionados al arte americano en los que se descubren algunas anotaciones al margen de las páginas y los compendios de imágenes que orientaron la obra del artista.

En grupos los estudiantes recorrieron cada piso del museo, descubriendo las diversas propuestas, observando, analizando y registrando algunos textos e imágenes. En el primer piso encontramos la muestra del material de los talleres de Grela, que tuvieron gran impacto en la formación de nuevas generaciones de artistas y docentes. La exposición de los cuadernos personalizados que el maestro preparaba para sus alumnos permitió el acceso a parte de su trabajo docente basado en la investigación y reflexiones personales, el planteo de secuencias de ejercicios para desarrollar la sensibilidad, la composición y las paletas de colores.

La clase siguiente trabajamos en grupos a partir de algunos aspectos de la obra y enseñanzas de Grela, creando dispositivos visuales con diferentes materiales:

- **Paletas:** témperas, pinceles, bandejas de telgopor.
- **Blanco y negro:** fotocopias de grabados, tijeras.
- **Palabras de artista:** papeles de colores, clips, textos.
- **Cuaderno del taller:** cuaderno, marcadores, material de collage.

Estos trabajos, montados sobre telas de colores se compartieron en

el pasillo de la escuela, a modo de reflexión sobre lo aprendido.

LOS ALUMNOS BUSCARON MATERIAL SOBRE JUAN GRELA, PENSANDO EN ESTE ARTISTA COMO INVESTIGADOR Y DOCENTE, SU MIRADA SOBRE EL ARTE AMERICANO Y UN PENSAMIENTO ESTÉTICO CON FUERTE ANCLAJE EN EL UNIVERSALISMO CONSTRUCTIVO DE TORRES GARCÍA.

Toda esta experiencia fue la preparación previa para que los estudiantes, planificaran en grupos sus proyectos destinados a alumnos de secundaria. Analizamos nuevamente los componentes de un proyecto, determinamos propuestas temáticas y problemáticas a trabajar y cada grupo elaboró su propuesta. Los títulos de los mismos evidencian una preocupación y desarrollo temático a partir de los intereses de los adolescentes:

- *Mi historia en imágenes*
- *Vanguardias*
- *¿Qué maestro de mí?*
- *Estereotipos*
- *Lo que importa es lo de adentro*
- *Nuestros otros y nosotros*

Finalmente realizamos una evaluación colaborativa de los mismos, a partir de una ficha. Se realizaron los ajustes y luego se compartieron todas las producciones en el grupo de FACEBOOK del curso. En una reflexión final, los alumnos expresaron sus opiniones en relación al recorrido de la asignatura y muchos valoraron especialmente el trabajo colaborativo en proyectos: “...de manera personal, me interesó la propuesta de Grela. De poder ver al artista como docente y al docente como

artista, que es un poco lo que todos buscamos.”

“Los textos que trabajamos las visitas al museo, sobre el uso de los espacios públicos y privados y los espacios de memoria, son los que más me gustaron.”

“La propuesta que más me interesó fue la del proyecto de conocimiento de la vida y obra de Juan Grela, porque implicó un abanico de acciones: observar videos, visitar el museo, y producción de una reinterpretación de algunas características de su vida y pensamiento.”

“Lo que me aportó en lo personal, fue a pensar de otra manera la visita a los museos. Disfrutaba viendo cosas que antes no me daba cuenta y también pensar en poder motivar a los adolescentes a visitar museos de su ciudad y valorar el patrimonio artístico.”

“Las propuestas más interesantes fueron las de tener en cuenta a los artistas locales, la importancia de la lectura visual y la de lograr un acercamiento a los museos.”

“Me hubiese gustado trabajar más con el tema de proyectos. Si bien tuvimos tiempo para trabajarlos, al ser tan útil para la práctica real, me hubiese gustado profundizar más todavía.”

“La propuesta que más me interesó fue la del proyecto, porque no conocía esta experiencia e incorporé una nueva herramienta que me resultó muy interesante y aplicable.”

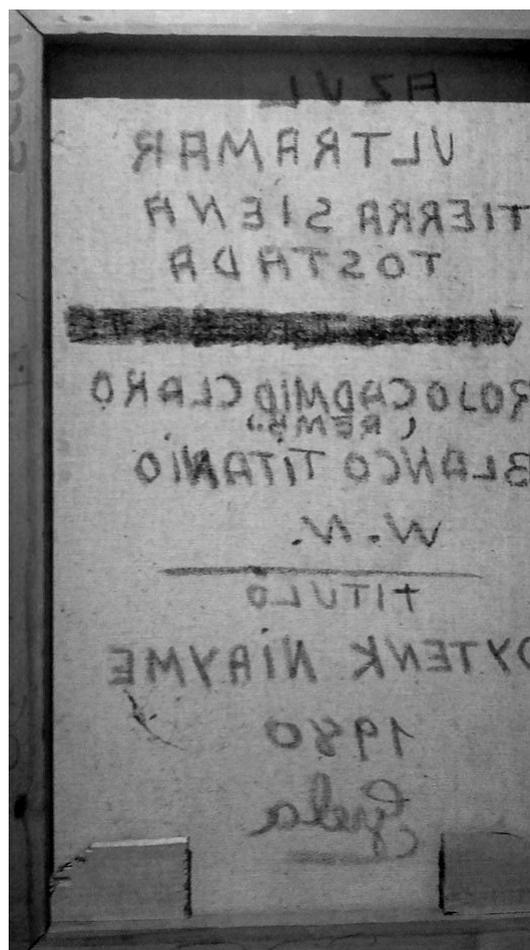
“Me cuesta mucho prestar atención, algunas veces me aburro, por eso me encanta ver videos, dibujar, escuchar música, trabajar en equipo, romper con la rutina y visitar museos, conocer artistas rosarinos, conocer los proyectos de mis compañeros.”

Considero que esta forma de abordar la planificación resulta muy motivadora y enriquecedora, la puesta en común de los descubrimientos y propuestas de cada uno, el análisis y la reflexión grupal le dan sentido

a una tarea que muchas veces resulta tediosa y hasta mecanizada, y favorece la apreciación de la importancia de proyectar intervenciones pedagógicas y estrategias didácticas interesantes desde el espacio/tiempo cercano y la valoración de los aportes de los artistas locales.

NOTAS

[1] Ponencia del Congreso Internacional de Artes Visuales Territorios en construcción. Escuela Provincial "Prof. Juan Mantovani" Santa Fe (2013)



Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida o transmitida por ningún medio sin el permiso de sus autores. Los textos e imágenes fueron aportados por los autores; el contenido es responsabilidad de los mismos, quedando la Escuela Provincial de Artes Visuales N°3031 exenta de toda responsabilidad.

