

Miradas nómadas



Educación artística y cultura visual en Paysandú

Compilador: Gonzalo Vicci

Miradas nómadas

Educación artística y cultura visual
en Paysandú

Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”.

Director: Samuel Stzern

Integrantes del Consejo.

Orden Docente:

Ramón Umpiérrez, Alfredo Chá, Fernando Miranda, Fernando Irazábal, Manuel Germil.

Orden Estudiantil:

Mariana Colina, Jorge Pérez y Agostina Mirandetti

Orden Egresados:

Jorge Fernández, Alejandra Berriel y Sebastián Suárez .

Centro Universitario de Paysandú.

Directora: Margarita Heizen.

Proyecto “Ampliación y diversificación de la función de enseñanza a nivel nacional – Paysandú”.

Responsables: Javier Alonso y Fernando Miranda.

Coordinación: Gonzalo Vicci.

Compilación: Gonzalo Vicci.

Traducción de los textos:

Textos de Raimundo Martins e Irene Tourinho, traducidos por Fernando Miranda.

Diseño: Gabriel Marco - Área de Artes Gráficas.

Fotografía de tapa: Sandra Marroig

Impresión: Taller Gráfico

ISBN: 978-9974-0-0959-2

Paysandú, Uruguay, 2013.

ÍNDICE

Una mirada para comenzar Gonzalo Vicci.....	Pág. 7
Encuentros y desencuentros entre visualidades, género, ciencia y humor. Irene Tourinho	Pág. 11
Imagen y temporalidad. La construcción social de las prácticas del ver. . Raimundo Martins.....	Pág. 29
Il morto che parla Martín Verges Rilla	Pág. 47
Arte contemporáneo y construcción de la identidad cultural del niño M. Reyes González Vida.....	Pág. 59
¿Cómo abordar la educación artística en la actualidad?: Estrategias educativas para un contexto posmoderno Eneritz López Martínez.....	Pág. 77

PRÓLOGO

Una mirada para comenzar

El Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” desarrolla desde el finales de la década del ‘90 una sostenida y comprometida actividad orientada a ampliar y diversificar los espacios relacionados con las artes visuales, con enfoque heterogéneo, intentando descentralizar las actividades de enseñanza, extensión e investigación en todo el país, en sintonía con las líneas de acción definidas por el conjunto de la UDELAR.

En este marco, el proyecto “Ampliación y diversificación de la función de enseñanza a nivel nacional - Paysandú” con la coordinación de Javier Alonso y Fernando Miranda ha consolidado -desde su aprobación en el año 2004- las actividades que en diferentes formatos y pro-

puestas habían comenzado a implementarse en la antigua Casa de la Universidad y en el Departamento de Cultura de la Intendencia Municipal en 1999. Las actividades programadas se orientaron desde el comienzo a la implementación de cursos de especialización a cargo de un equipo docente del Instituto, dirigidos a la comunidad local y atendiendo planteos y necesidades específicas en relación a diversos enfoques y disciplinas.

Se ha transitado toda una experiencia desde esas primeras actividades pasando por el dictado de módulos relacionados con diversas disciplinas, exposiciones, actividades de extensión e investigación hasta la conformación de una propuesta curricular específica para la región (la Tecnicatura en Artes - Tecnologías de la Imagen Fotográfica). El proyecto ha incluido una

diversidad de procesos, discusiones y acuerdos que involucran a gran cantidad de personas y organismos que, a través de la coordinación y compromiso asumido, sedimentan la actividad cotidiana.

En ese sentido el Centro Universitario de Paysandú se ha constituido como el espacio natural de articulación y desarrollo para las actividades que desde este proyecto se han impulsado. Acciones que han tenido como eje un objetivo claro y determinado de ampliar los enfoques disciplinarios y trascender los formatos habituales para el abordaje de nuevas problemáticas referidas a lo artístico.

Asimismo, nos hemos propuesto trabajar en el formato de seminario-taller de corta duración, con temáticas específicas y abordajes acotados en el tiempo, como forma de utilizar una herramienta flexible, que ha permitido incorporar a los espacios universitarios a diversos actores sociales y educativos del medio local. De esta forma, artistas locales, estudiantes de Enseñanza Secundaria que cursan el bachillerato artístico, estudiantes del Instituto de Formación Docente de Enseñanza Primaria y de otras carreras universitarias como el Instituto Superior de Educación Física han participado activamente en estas propuestas.

Esta publicación se fundamenta entonces en la necesidad de organizar las reflexiones en relación a estos procesos e itinerarios personales y colectivos, para impulsar la difusión y discusión de perspectivas teóricas y experiencias de trabajo que circulan por diferentes ámbitos.

Para alcanzar este objetivo, le propusimos a diferentes docentes que entre 2011 y 2012

habían desarrollado seminarios y talleres en el marco de este Proyecto, que a través de sus perspectivas de trabajo construyeran un relato que reflejara sus posturas frente a las temáticas abordadas en esos encuentros.

Estas miradas, surgidas desde diferentes enfoques y emplazamientos, confluyen en un lugar geográfico específico, con historias y trayectorias institucionales en pleno proceso de ampliación, discusión y transformación.

La posibilidad de pensar, discutir y reflexionar acerca de las condiciones de producción y circulación de las artes visuales en nuestra contemporaneidad, se presenta como un desafío que trasciende el ámbito local y nos coloca en la necesidad de incorporar debates y miradas que nos permitan volver a examinar conceptos, posturas e incluso nuestras propias prácticas docentes.

En este sentido, los textos que componen esta publicación se conjugan como un rizoma, donde a partir de diferentes puntos de partida con ideas interconectadas se desarrollan y amplían reflexiones en relación a las imágenes y su influencia en nuestro cotidiano.

Irene Tourinho nos propone reflexionar a través de las caricaturas e ilustraciones incluidas en la revista de divulgación científica PESQUISA, en particular centra la atención en la manera en que se presentan hombres y mujeres en esas imágenes, a las ideas que se subrayan y a aquellas que se omiten. El análisis que propone resulta de particular interés ya que pone en cuestión nociones relacionadas a la condición de la “mujer científica” o al rol que ocupan los hombres en ese campo, intentando construir o subrayar concepciones sobre el deber ser del campo “cien-

tífico”. El humor y la ironía utilizados a través de las ilustraciones, aparece aquí como espacio de construcción de nociones y conceptos que representan determinadas ideas en relación a la identidad de género, el mundo de la ciencia y el poder de los discursos acerca de la misma.

Por su parte, Raimundo Martins plantea un marco conceptual que nos permite profundizar en los alcances que tiene la perspectiva de investigación desde los estudios sobre cultura visual. Conceptos como temporalidad individual y contextual y territorialización del campo visual son presentados como plataforma fundamental para el análisis de las imágenes y la reflexión en torno a nuestro posicionamiento frente a ellas y al mismo tiempo como reivindicación de la cultura visual como campo transdisciplinar. La posibilidad de construcción de narrativas individuales y subjetivas se propone a través de un sólido desarrollo argumental que invita a reflexionar acerca de las operaciones que cotidianamente realizamos en nuestro entorno, en los diversos soportes desde donde transmitimos, intercambiamos o negociamos imágenes en nuestra contemporaneidad, haciendo evidente el conflicto latente en cada una de ellas. La construcción de las miradas o de las visualidades se presenta entonces como un proceso social complejo que implica nuestro posicionamiento crítico, y la apertura necesaria para trascender los márgenes de nuestras posturas.

Luego, Martín Vergés, nos presenta de manera despojada, a modo de bitácora de viaje su experiencia desarrollada en el curso, describiendo los procedimientos de análisis y creación en torno al retrato. El planteo metodológico se

completa con otras imágenes, las generadas en el ambiente de taller, con los estudiantes y los discursos que aparecen luego del ejercicio vinculado casi de forma lúdica al dibujo. Aquí la técnica, deja su espacio de preponderancia para abrir paso a lo experiencial, íntimo pero colectivo al mismo tiempo. Los ejercicios planteados proponen trabajar las imágenes espontáneas, aquellas que aparecen al momento de enfrentarse a una situación determinada pero que conectan directamente con lo vivencial. Su interés por el relato referido a la construcción de la imagen de José Artigas explicita la condición ficcional del retrato histórico, y evidencia la vigencia de las discusiones en relación a la condición política y conflictiva de las imágenes en nuestra cotidianidad.

Llegamos al artículo de Reyes González y aquí lo metodológico da paso a la reflexión personal, biográfica e íntima. El texto plantea una serie de preguntas abiertas y centradas en la experiencia personal de cada docente como forma de definir el espacio desde donde pensarse y poner en cuestión las propias prácticas en el aula. Resulta interesante además, que la pregunta “de dónde venimos” funciona como punto de partida para profundizar sin dogmas en las concepciones, prejuicios y certezas que en relación a lo artístico nos manejamos habitualmente. Nuevamente la experiencia y lo lúdico aparecen como herramientas válidas para cuestionar cuáles son nuestras prácticas y visualizar los discursos que se construyen desde la práctica. ¿De qué artista hablamos? ¿A cuál seleccionamos? ¿Por qué? ¿A cuáles dejamos afuera? ¿Qué discursos sobre el arte manejamos? Estas preguntas son tamizadas desde lo metodológico, a través de la evocación

de los trayectos personales, como práctica reflexiva que reconstruye miradas y relatos

En el final, Eneritz López continúa preguntándose acerca de las condiciones, dificultades y obstáculos que se presentan en nuestra contemporaneidad al momento de pensar a la educación artística, más allá de los paradigmas de una modernidad que ha dejado signos, discursos y modos de ver que continúan delineando los espacios educativos relacionados a lo artístico. Con enfoque crítico, cuestiona las narrativas asociadas a una manera de ver e interpretar la historia del arte y el campo artístico en general. Aquí la identificación o clasificación entre arte moderno y posmoderno, es revisada y se transforma en instrumento para volver a pensar el potencial de los cambios producidos en las nociones de arte y las posibilidades metodológicas que estos cambios significan. De esta forma el

relato, increpa, discute y al mismo tiempo propone desde una perspectiva personal, otras narrativas para la educación artística.

De esta manera, la mirada en conjunto a estas colaboraciones presenta la heterogeneidad propia de un espacio, el de la educación artística, que necesita de manera permanente pensarse a si mismo, cuestionarse en sus prácticas, revisar las perspectivas teóricas y metodológicas, intentando con empeño no caer en el dogmatismo, resaltando la diversidad de enfoques y perspectivas. La sistematización y puesta en común de nuestras prácticas y debates, se presenta como un desafío a continuar construyendo diversas narrativas para una realidad compleja y cambiante.

Gonzalo Vicci

Encuentros y desencuentros entre visualidades, género, ciencia y humor.

Irene Tourinho

Este trabajo da continuidad a una investigación anterior (Tourinho, 2003) donde analicé las caricaturas de la revista científica *PESQUISA*, de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Las caricaturas aparecen en la última página de la revista, en una sección titulada “Arte Final” (en los números recientes esta sección no ha aparecido). En aquel estudio analicé sólo las caricaturas y di prioridad a aquellas con poco o ningún texto. El enfoque del texto privilegiaba la relación visualidad y concepciones de ciencia. Reunía caricaturas de diferentes artistas que durante dos años (2000-2002) colaboraron con la publicación. Especulando sobre los posibles impactos que aquellas caricaturas tenían para el público de la revista

leí las cartas de los lectores y encontré varios comentarios que considere significativos e incorporé al análisis.

Uno de los lectores dejaba clara la importancia de las caricaturas para comprender concepciones de ciencia afirmando que a través de ellas “lo hermético se torna cristalino y la jerga científica ya no consigue apartarse de interés de los demás”. Según él, las caricaturas no hacían sentir “cerca de aquellos que parecen hablar la misma lengua. Pasamos a comprender sus objetivos, admirar su trabajo, sentir simpatía como la que sentimos por nuestros amigos próximos”. El lector terminaba el comentario preguntando: “Y, como amigos, podemos también jugar, por qué no?”¹

¹Los comentarios, las caricaturas y las ilustraciones son de la Revista Pesquisa. Las notas siguientes indican el mes y el año de la publicación. Julio/2001.

Esa función social del humor - entre amigos el juego es posible - es tema de trabajo de Driesen (2000, p. 271) que discute el “humor como delimitador de las fronteras de grupo, formados por símbolos y actitudes que ayudan a desarrollar un tipo de espíritu de cuerpo”. Fue con esta idea en mente que me interesé por las caricaturas presentadas en la revista. Las representaciones de los científicos - mujeres y/o hombres - y de la ciencia, los aspectos que tales representaciones refuerzan, excluyen y aluden, las lecturas que desencadenan al establecer un territorio visual-imagético relacionando ciencia y humor y, finalmente, la posibilidad de reflexionar sobre como estas representaciones forman y conforman nuestras visiones de mundo fueron los motivos que atizaron mi curiosidad y estimularon la continuidad de este proyecto.

En ese segundo momento del trabajo resolví ampliar el cuadro de las imágenes e incluir, además de las caricaturas, las ilustraciones que presentaban mujeres y hombres juntos o aislados. Durante el período analizado - junio de 2002 a julio de 2003 - sólo un lector se refiere a una de las caricaturas, comentario que utilizo más adelante cuando discuto la producción a la que se refiere tal lector. Definí cuatro tópicos para el análisis: (a) el contexto y la forma como mujeres y hombres están representados (considerando el tema o el asunto de la materia); (b) los objetos integrados y/o asociados a ellos y ellas; (c) las acciones y/o posiciones corporales que las caricaturas y las ilustraciones sugieren y presentan, y (d) las características expresivas de las imágenes. Sin la posibilidad de mostrar aquí todas las imágenes, los comentarios sobre

las características expresivas de esas representaciones quedan reducidos. Después de presentar informaciones generales sobre la revista, delimito la perspectiva que orienta mi mirada y, enseguida, analizo el repertorio de imágenes encontrado.

La revista *Pesquisa* conmemoró 50 años en julio de 2012. Tuvo inicio en octubre de 1999, dando continuidad a la publicación *Notícias FAPESP*. Mantiene secciones referentes a ‘Política Científica y Tecnológica’, ‘Ciencia’, ‘Tecnología’, y ‘Humanidades’, además de una sección dedicada a las ‘Cartas’ de los lectores y otra a críticas y reseñas de libros, noticias de eventos, convocatorias de concursos y lanzamientos. PESQUISA presenta entrevistas, resultados de proyectos de investigación y, frecuentemente, publica encartes y suplementos especiales sobre temas que abarcan desde iniciativas de revitalización de bibliotecas, museos y archivos, hasta retrospectivas (por ejemplo, sobre los 500 años de ciencia y tecnología en Brasil; 450 años de San Pablo) y evaluaciones sobre políticas y enseñanza pública.

De dónde viene y adónde va la mirada de este texto...

Dos ideas delimitan el territorio en el cual se inscribe este análisis: humor y representaciones de género. Si la risa es la intención productora de las caricaturas, las ilustraciones no tienen, necesariamente, este propósito. Pero en el caso de las ilustraciones de la Revista PESQUISA hay una constante jocosidad, ironía y gracia -conforme es posible ver en los ejemplos siguientes

- que permite ver las ilustraciones sin perder los sentidos del humor, semejantes a los que destaco para las caricaturas.

El humor es específico del ser humano y presenta un carácter doble que lo hace ser “divertido y serio al mismo tiempo” (Driessen, 2000, p. 251). Desestabiliza y sustenta ideas y valores, instauro “impasses” en las percepciones del

zón -la ‘pasión’, la ‘locura’, la ‘distracción’, el ‘pecado’, etc.-, porque la risa no es propia de Dios.

Esta forma de entender el humor se junta a su función social destacada por Driessen cuando afirma que “el humor casi siempre refleja las percepciones culturales más profundas e nos ofrece



Figura 1



Figura 2



Figura 3

mundo y sugiere prácticas y sentidos a través de sus fuerzas alusivas y permisivas. Constituye la estructura del humor quebrar una determinada lógica y sorprender.

Alberti (1999, p. 8) escribe que tomar el humor como objeto siempre significativo,

posicionarse, o posicionar el objeto de las propias reflexiones, en un terreno intermedio entre la razón, porque la risa es ‘propia del hombre’ y no de los animales, y la no-ra-

un instrumento poderoso para la comprensión de los modos de pensar y sentir moldeados por la cultura” (2000, p. 251)

El estudio de Alberti sobre la historia de las teorías de la risa desde la Antigüedad hasta la presente época muestra una reincidencia de temas que el autor resume de la siguiente manera: “la risa comparte con entidades como el juego, el arte, el inconsciente, etc., el espacio de los indivisible, de lo impensado, necesario para que el pensamiento serio se desprenda de sus límites”

(1999, p. 11). Como comenta Townsend (2000, p. 228-229), el humor desempeña un “papel crucial en la creación de una esfera pública” del conocimiento. Esta investigadora nos cuenta, por ejemplo, como en la Alemania del siglo XIX el humor ayudó “a construir un espacio público, un campo o arena donde podrían ser discutidos todos los tipos de ideas, fuesen políticas, sociales y morales”. Además de “establecer un sentido de comunidad” esta investigadora reconoce que “las ambigüedades del humor le permitieron servir a muchas funciones, traspasando las fronteras de la cultura baja y alta, atrayendo públicos diferentes, y siendo interpretado de muchas maneras”.

Esta posibilidad de interpretaciones diversas sobre lo risible un sujeto y humor haciendo que no se separen y dando relevancia a la percepción que este sujeto construye cuando ríe, en la relación y en la circunstancia de la risa. Para Alberti (1999, p. 204),

no es ya necesario resolver la contradicción esencial entre la risa (irracional, involuntaria) y el hecho de que el hombre sea un ser racional por excelencia. Esta última premisa, así como lo serio, no tiene ya el peso de valor primero, al contrario: hay que ir más allá de la razón y colocar el sombrero de bufón para pensar el mundo. Lo propio del hombre ya no es incompatible con el pensamiento.

Un margen de indefinición y la permanencia de la incógnita marcan la risa en su aversión por la finitud, por la clasificación. Es bajo esta mirada que ve en el humor su dimensión productiva y resistente a las fronteras culturales que

reflexiono sobre las caricaturas e ilustraciones que la revista presenta.

La segunda idea que delimita el territorio de este estudio es la representación de género. De manera simple y directa Kibby afirma que “representaciones son presentaciones”. Como mujeres y hombres son presentados en una revista científica es, juntamente con el humor, el foco de este trabajo. Usando las palabras de Louro (1997, p. 98), pretendo discutir “formas culturales de referir, mostrar o nombrar un grupo o un sujeto”. Algunos ejemplos de preguntas que me acompañaron en este proceso fueron: ¿Qué modos de pensar y sentir pueden ser percibidos en este artefacto de cultura científica y sobre cuál se provoca el humor? ¿Qué temas y valores son reiterados o camuflados con relación a la forma como mujeres y hombres son mostrados? ¿Cómo el contexto de las representaciones “habla” sobre ciencia y género? Las imágenes muestran particularidades que provocan maneras de lidiar con estas preguntas y contribuyen a construir encuentros y desencuentros entre los temas en cuestión.

Más allá de referir, mostrar o nombrar un grupo, las representaciones también “dicen algo sobre los sujetos, delinean sus modos y trazos, definen sus contornos, caracterizan sus prácticas” (Louro, 1997, p. 98). Esta afirmación estimula otras cuestiones: ¿Qué papeles y funciones las mujeres y los hombres asumen en la ciencia cuando son vistos a través de estas representaciones que la revista PESQUISA presenta? ¿Qué prácticas están asociadas a ellos y ellas? No tengo la pretensión de agotar los sentidos de estas representaciones ni dar una respuesta final a las preguntas que presento, pues sé que de la expe-

riencia de mirar de cada uno irrumpen nuevos significados que amplían, contradicen o revisan los que este texto expone.

Entretanto, según Louro, las representaciones “nos permiten afirmar si un individuo puede o no ser identificado como perteneciendo a [un determinado] ese grupo” (p. 98). Hojeando la revista y mirando las imágenes a medida que van apareciendo, sin reunir las en un conjunto, ciertas tendencias, prácticas y características pueden pasar desapercibidas, principalmente porque el humor tiene a amenizar ciertas diferencias. Pero, si se miran en grupo, delinean trazos que colocan mujeres y hombres en condiciones distintas y, más significativamente, diferenciadas por la desigualdad en términos de posición de sujeto, postura y expresión que asumen y proyectan como participantes –o no– del mundo de la ciencia.

Como mencioné antes, en este análisis mi mirada buscó reflexionar sobre cómo y dónde las mujeres y los hombres eran presentados – incluyendo el contexto y tema de las noticias que ilustraban– y evidenciar las características que las representaciones tienen para sintetizar y aludir modos de pensar y sentir que destacan sentidos para la participación de hombres y mujeres en la práctica científica, constituidos y reforzados culturalmente. Estas concepciones sobre representaciones de género, combinadas con aquellas que presento antes sobre el humor y sus funciones son presupuestos que sostienen este trabajo.

El concepto de diferencia es central en esta perspectiva. Además de preocuparme por las diferencias en las representaciones de género, lo hice por las diferencias construidas sobre el campo de la ciencia con relación a otros campos de

conocimiento y por verificar como cada género participaba de esa construcción. Un antecedente que guía este estudio es la comprensión de que no existe *la mujer* o *el hombre*, sino varias y diferentes identidades de ambos. Entiendo estas identidades como ‘líquidas’, plurales, múltiples, mutantes, fragmentadas, contradictorias... También acompaña este análisis la comprensión de que la noción de identidad de género es diferente de la orientación sexual, distinción que no es posible observar en las caricaturas o ilustraciones de la revista. Sabemos que no hay, necesariamente, concordancia entre identidad de género y orientación sexual y, cuando esta concordancia existe, puede ser el resultado de una imposición o determinación social y cultural.

Finalmente, el trabajo también tiene el presupuesto de que la investigación siempre tiene un carácter político y que, en ella, no hay neutralidad o desinterés por parte del o de la investigador/a. De esta manera, no es posible una ciencia que hable por todos, de todos y para todos. El potencial del humor y la representación para sustentar la proyección de un mundo mejor – más justo, igualitario y creativo - es la fuerza que impulsa estas reflexiones y una justificación para socializarlas.

Encontrados y extraviados: quien hace qué y dónde en la ciencia

De las trece caricaturas en la revista PESQUISA entre julio de 2002 y julio de 2003, seis muestran mujeres. En cuatro de ellas los dibujos muestran mujeres y hombres y en las otras dos, que reproduzco abajo (original en colores), sólo mujeres.



Figura 4



Figura 5

Si en las caricaturas la representación de mujeres es cuantitativamente significativa – casi la mitad del total de caricaturas presentadas en el período - en las ilustraciones, esta representación es todavía mayor a pesar de considerablemente inferior al número de representaciones de hombres. Hay ciento noventa y siete (197) representaciones de hombres mientras que las mujeres aparecen apenas en cuarenta y tres (43) ilustraciones. En el total de las representaciones los hombres aparecen solos ciento cuarenta (140) veces, mientras que las mujeres solas aparecen apenas nueve (9) veces. Cuando mujeres y hombres están representados en la misma imagen, encontramos

cincuenta y siete (57) hombres y treinta y cuatro (34) mujeres.

Es cierto que los significados de estas representaciones no se explican solo en los números. La cuantificación es, algunas veces, una manera de mostrar una realidad caricaturizada que puede disimular circunstancias peculiares y concretas que informan sobre las cualidades de estas representaciones. Mientras, la cuantificación refuerza un ideario científico dominante que pertenece al hombre, blanco, frecuentemente vestido también de túnicas blancas y, con frecuencia, de gafas. Además de esto, ellos portan o son asociados a objetos que acrecientan su poder cien-

tífico (carpetas, celulares, computadoras, llaves, papeles, etc.)

Las mujeres representadas en las ilustraciones asumen el papel de paciente, secretaria, muñeca, bailarina, madre o estudiante, y aparecen, por ejemplo con niños, floreros y mascotas. Tres mujeres aparecen de túnica blanca² y una de vestido blanco³, condiciones que a primera vista las colocarían en el papel de científicas. Pero los contextos donde están representadas

De las tres mujeres representadas de túnica blanca, la primera ilustra una noticia sobre la ciencia en la enseñanza media y muestra a la mujer de cabeza inclinada hacia abajo, mirando utensilios manipuladas por dos chicos y dos chicas (Figura 6).

En este contexto, ella es la profesora y no la científica. Ella no toca los materiales y enseña, ¿pero será que hace ciencia? Una contradicción entre representación y contexto evidencia la dis-



Figura 6



Figura 7

y las situaciones y objetos a los que están asociadas debilitan sus funciones como científicas y cristalizan diferenciaciones y desigualdades con relación a las representaciones de los hombres.

crimination y prepara la exclusión de la mujer del mundo de la ciencia: a pesar de la materia referirse a educación media, la imagen no muestra jóvenes sino niños. Otra mujer de gafas y túni-

²Agosto/2002; Febrero/2003; Mayo/2003

³Julio/2003

ca blanca es presentada junto a cuatro hombres (Figura 7). Todos en la imagen usan gafas y tres usan chaleco blanco, incluyendo a la mujer. Ella tiene estampado en su pecho el símbolo de un átomo (que en una mirada rápida puede confundirse con un pequeño corazón), moldeándolo con las manos, levemente curvadas y cercanas a su cuerpo. Como la profesora de la imagen anterior, esta también tiene la cabeza levemente inclinada hacia abajo y no mira al lector o a

cera, tiene la silla y el cuerpo apartados de la mesa y apenas sus manos descansan sobre los papeles. En este caso, ella mira al lector o la lectora, aunque parece estar ‘fuera’ de la reunión. La única persona representada de pie, en la otra cabecera de la mesa, es un hombre, blanco, de túnica, que sostiene y muestra el prototipo de un vehículo. Dos hombres tienen una actitud más activa: uno lee y el otro tiene los brazos abiertos como si hablase con los demás.



Figura 8

la lectora. Dos hombres sostienen un globo terráqueo, otro lee un libro, y el cuarto sostiene un átomo y un tubo de ensayo, con los brazos extendidos para fuera del propio cuerpo. Con excepción de la figura que lee el libro, los demás nos miran, de cabeza erguida y expresión de satisfacción.

La tercera mujer que también aparece de túnica blanca, elemento visual que vincula poder y autoridad a la práctica científica, está sentada en una larga mesa de reuniones donde aparecen seis hombres y otra mujer (Figura 8). Esta, de pollera roja y blusa rayada, sentada en la cabe-

Detalles como el color de los zapatos de las mujeres (repetiendo el color de los vestidos) y hombres (negros o marrones), la posición de las piernas (cerradas o abiertas) y el estilo de los cabellos observados en esta y en las demás representaciones, agregan ‘aprendizajes’ que discriminan y ‘naturalizan’ posiciones de sujeto, reforzando formas de ser y presentarse que diferencian, de forma caricaturizada, mujeres y hombres. La última mujer que aparece, no de túnica aunque vestida de blanco, ilustra un reportaje sobre los avances de la Agencia Espacial Europea con relación a recursos para telemedi-

cina (Figura 10). En esta ilustración, la mujer científica esta apartada del contacto directo con los pacientes y atiende a través de servicios médicos de monitoreo remoto, al aumento de población anciana con necesidad de esos servicios. Sin gafas, mira a los y las lectores/as, sostiene un estetoscopio y tiene las curvas de su propio cuerpo destacadas. Repite en los zapatos el color del vestido.

ojos bien grandes y abiertos, cabellos azules, pendientes amarillos y vestido rosa y muestra una nariz sobredimensionada (Figura 3). La preferencia por los olores de los extraños con relación a los olores de familiares es la conclusión del estudio que la revista informa y la mujer ilustra. Es curioso que aún habiendo sido tal estudio desarrollado por una investigadora de la Universidad de Detroit (EEUU), la mujer



Figura 9



Figura 10



Figura 11

Las otras representaciones de mujeres en las ilustraciones de la revista las excluyen del mundo científico. En una de ellas⁴ la mujer está dibujada sobre un fondo color naranja, con los

de la ilustración no se presenta como científica. Estas ausencias de la mujer científica evidencia el carácter de diferenciación excluyente que las ilustraciones enseñan. Para sugerir el mal olor y

⁴Octubre/2002

la preferencia, más allá de que la nariz ocupa un espacio central en la ilustración, la mujer sostiene una percha donde cuelga un pequeño vestido (verde) – sugiriendo una relación entre madre e hijo/a, mujer y niño/a, roles y funciones que, una vez más, mantiene a la mujer excluida de la posibilidad de ser una profesional de la ciencia.

Otra representación de mujer⁵ muestra una india con trazos pintados en el rostro y en el brazo y que carga, atado a sus costillas, un niño (Figura 9). La noticia habla de la promoción de la cultura indígena por el Instituto de Pesquisa da Amazônia. Las dos figuras miran para el/la lector/a, pero es el cesto que ocupa el espacio central y mayor de la ilustración.

Dada la diversidad de patrones de pintura corporal y de producción artesanal vinculada a la cestería encontrada en la cultura indígena, al desconsiderarla, la ilustración mantiene, nuevamente, una visión reduccionista de las prácticas y el trabajo de estos pueblos.

Hay un libro y una computadora (¿o sería un televisor?) en otra ilustración donde una mujer – joven - es presentada sola (Figura 11). Pero, en este caso, la mujer no aparece leyendo. La joven ni mira el libro ni para la computadora sino para el/la lector/a. Las zapatillas, la vincha en el cabello y el libro tienen el mismo color. ¿Será que ella escogió el libro para combinar con su vestuario!? A su lado, otro ícono de la mujer que cuida: pequeño perro marrón,

en posición de descanso, que acompaña a la joven (¿estudiante?)

Algunos números antes de la publicación de estas ilustraciones, la revista trajo un artículo titulado “*Mujeres en la Ciencia*”, escrita por la científica Mayana Zatz⁶ después de haber recibido el premio ‘Unesco/L’Oréal for Women in Sciences’. La investigadora cuenta que después del anuncio del premio “las preguntas de los periodistas nacionales e internacionales eran: ¿Cómo es ser mujer en la ciencia? ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta una mujer científica en Brasil? ¿Qué consejos daría usted a las jóvenes que quieren ingresar en la carrera científica?” Las informaciones que Zatz presenta son significativas. Según ella “datos de la Unesco”, sostienen que solo entre un 5 % y un 10 % de las mujeres en el mundo tienen funciones de responsabilidad en el campo de las ciencias” complementando que “todavía hoy, aún en Europa y Estados Unidos, las mujeres son minoritarias en las ciencias”.

La investigadora presenta también los datos del Consejo Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica de Brasil (CNPq) en los cuales “las mujeres constituyen 43,7 % de las investigadoras, a pesar de la proporción relativa a disminuir con el aumento de la franja etaria: 45,9 % a 41,5 % en el grupo de 35 a 54 años y alrededor de 30 % entre 55 y 64 años. Según esta proyección, el número de mujeres va a superar al de los hombres al final de la década”. Pero, de acuerdo con

⁵Mayo/2003

⁶Seção ‘Opinião’, PESQUISA, nº.62, março/2001



Figura 12

Zatz, “la cuestión es: ¿será que esto también va a ocurrir en los puestos de liderazgo? Ella responde afirmando que “la desproporción sexual es evidente” y comenta que “cuando se analizan el porcentaje de mujeres que lideran investigaciones (...) solo un 21 % de ellas son coordinadoras de proyectos temáticos de la FAPESP”. Afirma, además, que solo “10 % dos profesores titulares de la Universidad de San Pablo y dos miembros de la Academia Brasileira de Ciências son mujeres”. La visión de las mujeres que la revista presenta, en lugar de contribuir, exagera la diferencia y jerarquiza la participación dando al hombre un lugar privilegiado en la estructura social que configura la práctica científica.

En una de las ilustraciones donde mujeres y hombres aparecen juntos, ellas son visualmente “engullidas” por los hombres, tanto en la proporción como en el efecto producido por el color de las personas en contraste con el fondo de la ilustración (Figura 12). Son siete mujeres vestidas de rojo con una pequeña línea curva que destaca los senos. Ellas ocupan aproximadamente 1/6 de la imagen y están reunidas en el lateral inferior del extremo izquierdo de la ilustración. Los catorce hombres tienen dos veces el tamaño de las mujeres, se visten de toga y birrete negro, como académicos, y ocupan 4/6 de la imagen. El fondo es naranja y resalta el conjunto de hombres posicionado a la derecha de la imagen.



Figura 13

La ilustración se relaciona con el artículo “Discriminación velada en Gran Bretaña”⁷ en el cual se comenta “la conclusión de un informe encomendado por el gobierno británico” que informa que “sólo 8 % de las mujeres relacionadas a los cuadros de las más tradicionales universidades británicas son profesoras, y más de un tercio de ellas están en la faja más baja de remuneración de docentes” (p. 10) De la discriminación velada a la representación explícita de la discriminación, las mujeres son mantenidas en menor número, menor tamaño

y usando trajes que las diferencian profesionalmente de los hombres.

Destaco finalmente una última ilustración⁸ que presenta un hombre blanco de lentes, túnica blanca, aplicando una inyección a una mujer negra y gorda que carga un niño en el brazo mientras una niña se agarra a su cuerpo (Figura 13). El hombre mira a la mujer y ella y los niños ven fijamente a lectores y lectoras. La noticia comenta una inversión de U\$S 620 millones que gobiernos e instituciones europeas están destinando al “combate de enfermedades

⁸Marzo/2003

que más afectan a la población del continente africano, como el SIDA, la tuberculosis y la malaria” (Marzo, 2003, p. 12). El médico es blanco y la ‘infectada’ y su prole no. El se aparta de la mujer y apenas la aguja de la jeringa se apoya en el cuerpo de la mujer... La integridad de la mujer, de manera más o menos velada, es agredida y negada. Ella es subalternizada y (des)poseída, tanto como ciudadana que como profesional.

La constatación de que gran parte de las ilustraciones lleva la misma firma levanta algunas cuestiones como, por ejemplo ¿cómo es el proceso de encargo, creación y aceptación de estas ilustraciones? ¿Por que esta visibilidad discriminatoria es dada a la mujer?

Es importante señalar que ilustraciones como estas, de la misma autoría, continúan apareciendo hasta la última edición que analicé de la revista, en agosto de 2006. Estas preguntas interesan por las particularidades que las respuestas podrían ofrecer y, también, por las otras cuestiones que indicarían pues, aún en las ilustraciones hechas por otros o no firmadas, las características antes presentadas se mantienen. En el caso de las caricaturas, hay una variedad de artistas envueltos en la creación de los trabajos, pero las relaciones hombre-mujer-ciencia mantienen y refuerzan patrones semejantes a los representados en las ilustraciones.

Las caricaturas amplían el repertorio de impresiones y alusiones, refuerzan las formas de

discriminación y hacen reír sobre situaciones donde las mujeres manifiestan poca o ninguna capacidad intelectual para el trabajo científico. Las seis mujeres que aparecen en las caricaturas seleccionadas podrían recibir denominaciones diferentes por el rol, condición y situación en que son presentadas: la pecadora (Figura 14), la abominable (Figura 17) la agresiva (Figura 16), la doméstica (Figura 4), la sexagenaria (Figura 5) y la esposa esposa/secretaria (Figura 18)⁹. Las tres primeras denominaciones dejan clara la posición de la caricatura. Las otras tres mantienen a la mujer en condición de subalternidad, intensificando cualidades que la distancian del mundo del científico-hombre (blanco), sin capacidad, o aún, entorpeciendo la actividad científica.

Como escribe Maringoni (1996, p. 86), “la caricatura o es en contra o es a favor. Es un golpe o no”. Según el autor, “nada adelanta ser falsamente radical, si su golpe no crea complicidad con el lector” (p. 87).

Maringoni es enfático al afirmar que “nadie ríe de un chiste que usted cuenta, si no existe un código previo entre usted y sus oyentes. Muchas veces, este código está basado en el más repugnante de los preconceptos, pero él – el vínculo - debe existir” (p. 88) La caricatura de la mujer pecadora¹⁰ recibe un comentario de un lector que felicita al artista y dice: “¡Casi todas son buenas, pero esa es una de las mejores! (Fig. 14)

⁹Conforme al orden de denominaciones: Febrero/2003; Abril/2003; Setiembre/2002; Octubre/2002; Mayo/2003; Agosto/2002.

¹⁰Febrero/2003



Figura 14



Figura 15

La imagen amplía y reproduce un detalle de la obra “Anunciación” (c. 1434) de Fray Angélico (1400-1455), que muestra a Adán y Eva siendo expulsados del paraíso (Figura 15). En la caricatura, una Eva sentida y culpada dice: “Adán, te juro que no sabía que aquella fruta estaba patentada”. Los dos son expulsados pero es ella la que comete el ‘pecado’, por desconocimiento, ignorancia.

La mujer histérica – o, ‘la agresiva’- es una habitante de la caverna que, a altas horas de la noche, ‘recibe’ al marido con un palo en la mano en cuanto el se justifica diciendo: “me atrasé porque vino un dinosaurio y...” (Figura 16). Preparada para atacar, de cara fruncida y gesto

amenazante, la mujer responde: “¡Inventa otra, zbrug: hace mucho tiempo que los dinosaurios desaparecieron!”

En la leyenda de la caricatura se lee: “El histórico día en que el ser humano inventó la disculpa incoherente”. Aún informada de la desaparición de los dinosaurios la mujer reacciona de manera agresiva y se prepara para atacar. El ‘inventor’ es el hombre, aunque dé una disculpa inconsistente.

La mujer abominable, representada junto a su compañero, se sonríe con sus labios rojos cuando el hombre la invita: “¡Abominable mujer de las nieves! Vamos a poder pasar las vacaciones en los trópicos!” (Figura 17). Ella



Figura 16



Figura 17

mira un ejemplar de la Revista Pesquisa que el hombre sostiene y muestra. En el se ve impresa la noticia “La Amazonia se está enfriando”. El mito-monstruo-simio-oso siempre se mostró como hombre y se hizo famoso en 1951 cuando el alpinista inglés Eric Shipton registró inmensas pisadas en las montañas heladas del Himalaya. Comprendido luego como un fraude montado por los nativos habitantes de la región del Everest, intriga el hecho de que en la caricatura se crea la identidad femenina para esta ‘entidad’.

Las tres otras mujeres – la doméstica (Figura

4), la sexagenaria (Figura 5) y la esposa/secretaria (Figura 18) - son mayores, gordas y dos usan lentes. La ‘ama de casa’ expresa su incomprensión sobre el mundo científico al relacionar una maceta inspirada en una idea estampada en la tapa de la Revista Pesquisa Fapesp que aparece encima de una mesa en el interior de la casa donde se lee: “*Planta limpa atmósfera*”.

La esposa/secretaria, también desinformada, presenta al marido médico (blanco, de túnica blanco) una reproducción del cuadro “Camino con ciprés y estrella” (1890) de Van Gogh



Figura 18

(1853-1890) e indaga: “Aquel paciente con el problema en la oreja pregunta si puede pagar con esto” (Figura 18). El médico está sentado en una silla de época, y tiene a su frente un escritorio ocupado con objetos de trabajo (estetoscopio, frasco de remedios, secante, etc.) En la pared, enfrente al cinético-médico se ve un diploma, enmarcado, cercano a la puerta del consultorio que, entreabierta, deja entrever en la antesala un hombre que guarda las características faciales de Van Gogh.

La sexagenaria, con ropas de gimnasia, se ejercita en una cinta, observada por la nieta sentada en el suelo lee el libro “Sítio do Pica-Pau Amarelo” y comenta: “Abuela, ¿cuándo es que vas a quedar bien viejita como Doña Benta, y te sentarás en un sillón hamaca a contarme historias?” (Figura 5). El título del trabajo es: “ya no se hacen sexagenarias como antiguamente...” La mujer no cumple las expectativas sobre sus funciones y comportamiento y frustra a la nieta que sueña con la abuela contadora de cuentos.

Predicando para conversos y convirtiendo...

Las representaciones presentadas en la revista permiten visualizar una dinámica que coloca en movimiento posiciones y comportamientos de mujeres caracterizadas ora por la “confusión” ora por la “sinrazón”, entendida aquí como incapacidad de comprensión y discernimiento para ejercer ciertos papeles, específicamente el de científico. Muchas veces, las imágenes combinan características reforzándolas. La confusión, relacionada con lo cotidiano, es una idea que envuelve la relación con realidades concretas y/o emocionales y afectivas. La sinrazón, ligada a la ciencia, coloca en cuestión la capacidad del sujeto femenino para desempeñar actividades científicas que dependerían de una determinada capacidad mental que la mujer no tendría.

Para finalizar cabe preguntar, como lo hace Gombrich (2000, 194-195): ¿este tipo de humor convencería a alguien que ya no estuviese convertido a esta visión? O: ¿no sería exactamente la función de la sátira pictórica, conforme cuestiona este autor, “*predicar para los conversos*”? Es en el recinto autorizado de una revista científica que el humor predica, para los científicos,

la incapacidad e incompreensión de la mujer sobre el mundo de la ciencia. “*Si la prédica a los conversos no tuviera una función*”, conforme argumenta Gombrich, “*no habría sermón, continuamente, en todas las iglesias y templos del mundo*”. Los sermones “*renuevan y refuerzan*” la unión entre los miembros de una comunidad.

Gombrich explica que al reforzar ciertos estereotipos el humor contribuye a la creación del sentido de identidad del grupo. Esa identidad se sustenta y es sustentada por la presuposición de superioridad de un grupo sobre otros (hombres sobre mujeres), los no pertenecientes. Viejos temas y estereotipos están presentes en estas caricaturas e ilustraciones. El repertorio confirma el análisis de Gombrich de que la principal capacidad de ese género es el conservadurismo. Aún conservador, el humor tiene la capacidad de popularizar ideas, valores y procesos como los cuales juega. Arroja luz sobre temas y contradicciones de la ciencia y del género y, haciendo esto, informa, forma y educa. Marca visualmente territorios donde ciencia, arte y género se aproximan e instituyen realidades comunicantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

28

ALBERTI, V. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

DRIESSEN, H. “Humor, riso e campo: reflexões da antropologia”. In *Uma História Cultural do Humor*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMBRICH, E. H. *The uses of images: studies in the social function of art and visual communication*. London: Phaidon Press, 2000.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARINGONI, G. “Humor da charge política no jornal”. *Comunicação e Educação*. CCA/ECA-USP, Ano III, N. 7, setembro/dezembro, 1996, 65-91.

TOURINHO, I. “Visualidade e Humor: Visões e Versões de Ciência em Desenhos Humorísticos”. *Visualidades*, Ano 1/2003, 41-62.

TOWNSEND, M. L. “O humor e a esfera pública na Alemanha do século XIX”. In *Uma História Cultural do Humor*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TEMPORALIDAD

La construcción social de las prácticas del ver

Raimundo Martins

Introducción

La relación entre lo que vemos y lo que sabemos es potenciada y adquiere contornos específicos cuando consideramos el volumen y la intensidad de las imágenes que inundan las diversas dimensiones de la vida humana influenciando comportamientos, sugiriendo preferencias, simulando e incluso produciendo deseos y expectativas. Esas condiciones y circunstancias vuelven necesario incluir la materialidad de las representaciones visuales en el horizonte de nuestras preocupaciones para entender y tratar las imágenes, como artefactos que participan de las e influyen las relaciones sociales. Como explica Mitchell (2003, p. 29), “a visão e todas as formas visuais constituem a expressão de relações de poder, nas quais o espectador domina

o objeto visual, enquanto as imagens e seus produtores exercem poder sobre os observadores”.

Vemos a través de encuadres, referencias y filtros producidos por la cultura y por nuestra trayectoria e historia personal. Por esta razón, la cultura visual puede ser definida como un modo de ver y ser visto, de percibir y ser percibido, de pensar y de dar sentido al mundo. Debe ser comprendida como un abordaje que incluye todos los artefactos visuales, formas y modos de pensar que configuran nuestra percepción de la vida cotidiana.

El arte es un campo de conocimiento que ofrece repertorios y técnicas para el estudio de la cultura visual contribuyendo de manera significativa para la comprensión de la historia y de la cultura de los artefactos, de los objetos visuales. Como abordaje de estudio e investigación, la cultura vi-

sual trata los procesos del “ver” como prácticas sociales que acontecen en contextos particulares, específicos, basados en experiencias vividas que se sitúan histórica y culturalmente.

El foco de este campo de estudio incluye la producción, circulación y consumo de imágenes y de artefactos visuales y artísticos e, principalmente, la interacción entre observador / individuo y observador / objeto / artefacto. Así, al estudio de las manifestaciones “imagéticas” de la cultura se suma, también, la necesidad de comprender los mecanismos de producción de sentido socialmente construidos y, por tanto, mutables, dependiendo del contexto, de las prácticas comunitarias o societales, y de la época en que fueron producidas y vividas. Estos mecanismos tienen un carácter dialógico, relacional y, consecuentemente, no están pre conformados ni son inmanentes a los objetos/artefactos visuales. Expresándolo de otra forma, las imágenes no traen, no tienen, un significado propio a ser desvelado o decodificado. El sentido / significado de las imágenes emerge en relación con los individuos o, mejor dicho, en la interacción imagen / objeto – espectador. Así, cuando hablamos de visualidad, nos referimos a un proceso de seducción, rechazo y cooptación que se desarrolla a partir de la interacción del individuo con una imagen o con un objeto / artefacto artístico.

Esse processo tem sua origem na experiência visual. Podemos caracterizar a experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo em que nos assedia, sugerindo e até mesmo gerando links com nossos repertó-

rios individuais. Esses repertórios individuais incluem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores. Enfim, são imagens associadas a situações marcantes que, por razões diversas, preservamos para nos proteger das emoções que elas acionam ou, ainda, que guardamos com afeto – e nos reservamos o direito de reviver as emoções que elas desencadeiam apenas em épocas ou momentos especiais. (MARTINS, 2009, p. 34)

Por esto, podemos decir que la experiencia visual y sus repertorios son una especie de puente que posibilita tránsitos y accesos entre conocimiento objetivo y subjetivo, formal e informal. Estos repertorios, configurados por referencias culturales influncian y, de cierta forma, orientan nuestras prácticas de ver.

Ya no es posible negar, y mucho menos ignorar, el hecho de que hoy las imágenes trabajadas como eje convergente de narrativas “espectacularizadas” y “resignificadas” que concentran conflictos o crisis políticas y morales, cuestiones económicas y sociales, dilemas éticos y prácticas de investigación que terminan por hacer de las narrativas imagéticas un importante recurso para pensar, reflexionar y educar.

Vale la pena recordar que conflictos y crisis son compañeros históricos, siempre presentes en la trayectoria de los seres humanos. Podemos hablar de crisis psicológica, crisis existencial, crisis de identidad, de conocimiento, de moralidad, de poder, de confianza... Crisis política, financiera, económica, y así sucesivamente. El conocimiento humano se construye a partir de

múltiples *narrativas* que muchas veces proceden de crisis individuales o colectivas, de diferentes tipos y duración que impiden, impulsan o desencadenan acontecimientos que cambian la historia, que generan revuelta o convulsión.

Territorialización del campo visual

En este escenario de crisis que estamos viviendo existe una territorialización del campo visual que se revela de modo sutil alterando y hasta interfiriendo en nuestras concepciones de tiempo, espacio y lugar. Arte e imagen son foto de esa territorialización del campo visual donde se inscriben narrativas, trayectorias e historias que nos desafían e instigan confrontándonos con intereses educacionales, políticos, afectivos y económicos que demarcan nuestras diferencias sociales y culturales. Podemos decir que hay un cambio de visión, pero la necesidad y la velocidad de consumo de los individuos parece permanecer porque existen productos, artefactos e imágenes para todos los bolsillos. Como señala Bauman (2010, p. 34), “a cultura también se transforma num armazém de produtos destinados ao consumo...”. Esto nos lleva a la constatación de que esta territorialización del campo visual tiene diferentes implicaciones para distintos individuos, explicando y definiendo no solo el modo como vemos y somos vistos, sino también, y principalmente, cómo y qué somos capaces de ver.

La territorialización del campo visual nos lleva a otra crisis conocida como la “crisis de la representación” que puede ser sintetizada a través de algunas preguntas: ¿Cómo describir y representar experiencias de otras personas, co-

munidades y culturas? ¿Cómo interpretar esa nueva territorialización del campo visual que se manifiesta de manera sutil interfiriendo en las concepciones de espacio, tiempo y lugar? Y, además, ¿cómo educar individuos para esa territorialización del campo visual que crea modos de ver insidiosos y produce nuevas formas de sociabilidad que repercuten de modo sorprendente sobre la subjetividad de los individuos?

En la posmodernidad, el consumo de objetos, juegos y artefactos es representado por, o asociado a, imágenes y, consecuentemente, la pulsión para consumir no está apenas vinculada al producto en sí, sino a su representación estética, destacando su dimensión expresiva. Se puede decir que estos artefactos no valen por el precio, sino por lo que representan emocionalmente. Así, nuestras experiencias y elecciones hablan del mundo en que vivimos aún en sociedades / comunidades más pobres y en condiciones económicas precarias.

Por esta razón, campañas institucionales y publicitarias tienen como foco la imagen de artefactos / productos a ser consumidos porque marcas, logos y grifas funcionan como atajos mentales que nos persuaden a escoger aquellas que, por alguna razón, transmiten confiabilidad y credibilidad. Estos atajos mentales son dirigidos y dependen de la clase social que tienen como objetivo, pero esas elecciones están ligadas a información y recursos, operan a través de la idealización y de las expectativas de los individuos que quieren verse reflejados en los objetos / productos / imágenes de su preferencia.

Así, el papel que las imágenes y objetos de arte tienen en la vida social y cultural y, especialmen-

te, el que debería tener en las instituciones educativas, es articular, colocar en escena y hacer circular la diversidad de sentidos, significados y valores que esas imágenes y objetos generan.

Llamo la atención sobre el hecho de que personas de una misma comunidad o grupo social pueden convivir en el mismo territorio visual, con los mismos objetos e imágenes, pero a pesar de esa convivencia con imágenes, objetos y visualidades que les son comunes, cada persona las experimenta e interpreta de manera diferente, contribuyendo a ampliar no solo el acervo de interpretaciones y de sentidos de territorialidad visual sino, principalmente sus espacios de diversidad.

De forma simple, Freedman (2006, p. 28-29) describe con claridad las circunstancias y contextos en que estamos viviendo, al explicar que:

As relações discursivas têm cada vez mais se tornado visuais e os símbolos visuais, com frequência, são utilizados como uma forma de discurso. (...) O discurso da crítica cultural tem sido especialmente influente através do uso de formas visuais. (...) Estas relações discursivas podem parecer escondidas, ou apenas insinuadas, devido à distante interação entre criadores e espectadores... As pessoas respondem de maneiras diversas aos transmissores de imagens como livros, filmes, televisão, artes, a web, e este tipo de interação implica grandes públicos e[nem sempre] exige uma resposta reflexiva.

La variedad de maneras para transmitir imágenes a través de libros, revistas, películas, te-

levisión, celulares, redes sociales, comunidades virtuales, objetos de arte y web que disponemos en la contemporaneidad configura lo que denominamos “cultura visual”, o sea una “diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar”. Visto de otra forma, podemos decir que la cultura visual es un “movimiento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, (...) as maneiras subjetivas e intersubjetivas de ver o mundo e a si mesmo”. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22)

De este modo, la cultura visual valoriza la experiencia visual de los individuos y sus repertorios incluyendo “as representações e as imagens [que] fluem pela vida diária valorizando formas culturais como o cinema e a televisão, criando uma espécie de névoa que encobre as regiões de fronteira entre as imagens de arte e de não-arte” (BECKER, 2009, p. 26). En este proceso de comprensión que de desarrolla a partir de objetos, artefactos e imágenes, las visualidades ganan sentido como representaciones que transitan y emergen de repertorios visuales creando asociaciones, accionando referencias y evocando contextos. Así, podemos decir que las representaciones visuales son moldeadas por prácticas subjetivas y culturales que las transforman en visualidades.

Hoy podemos decir que la realidad es inseparable de las imágenes y de la ficción porque vivimos en un mundo interpretado, un mundo que cambia y se transforma exigiendo la realización de constantes y múltiples re-descripciones e interpretaciones. Esta nueva configuración

ideológica, conceptual, política e imagética del pasado y del presente coinciden con una renovación temática y epistemológica que la cultura visual se propone realizar en la actualidad. Son transformaciones producidas de manera creciente, iniciativas que incorporan desplazamientos de nociones rígidas sobre espacio, lugar y temporalidades hacia modos flexibles de estudiar y analizar el arte y la imagen. Estos modos contemplan múltiples maneras de ver y nuevos abordajes de percibir e interpretar. Estos nuevos modos de ver buscan dar sentido al fragmento, al emergente, a lo mutable, ayudándonos a comprender el mundo en que vivimos y sus relaciones con la visualidad y el poder

Cultura y visualidad

Como campo transdisciplinar, la cultura visual se caracteriza como espacio conceptual de convergencia que congrega discusiones sobre diversos aspectos de la visualidad buscando fomentar y responde cuestiones que se entrecruzan a partir de campos de estudios como la Historia del Arte, la Estética, la Teoría Fílmica, los Estudios Culturales, la Literatura y la Antropología (GUASCH, 2003). A pesar de las inconstancias temporales y de la diversidad de abordajes, la perspectiva transdisciplinar no traduce las posibilidades de entrecruzamientos disciplinares que configuran la cultura visual. Al estudiar el carácter inestable y cambiante de las imágenes y de los objetos artísticos analizándolos como artefactos sociales, la cultura visual desafía no sólo los límites, sino las prácticas instituidas del sistema de las Bellas Artes.

De acuerdo con Mitchell (2003), lo que está en juego es la “idéia da visão como uma prática social, como algo construído socialmente ou localizado culturalmente, ao mesmo tempo em que libera as práticas do ver de todo ato mimético, as eleva graças à interpretação” (Apud GUASCH, 2003, p. 11). Martins (2009), en sintonía con las ideas de Mitchell, explica desde el punto de vista educacional, “a dimensão visual vai além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos”. (p. 35)

Podemos afirmar que la experiencia visual se caracteriza como un proceso gradual y dinámico, en constante transformación y, por lo tanto, más lento, así como también más amplio que la instantaneidad que es atribuida a la experiencia de “ver”.

Este énfasis en la visualidad, incluyendo cuestiones de contexto como el concepto de apropiación y el postulado de la autonomía y la deconstrucción, incrementó los debates sobre la crisis de la representación y el discurso de la diferencia / exclusión, temas que tuvieron influencia decisiva en el sentido de colocar bajo sospecha valores asociados a la Modernidad. En las discusiones sobre estas nuevas relaciones entre el sujeto que mira, es decir, el espectador / intérprete y el objeto de su mirada, Mitchell (1995) propone una teoría de la visualidad que aborda la percepción en su dimensión cultural, propuesta que fue conocida como el “giro pictórico”.

Ela é o reconhecimento de que o ato do espectador/intérprete (olhar, gaze, relance,

práticas de observação, vigilância e prazer visual) pode ser um problema tão profundo quanto as várias formas de leitura (decifração, decodificação, interpretação, etc.) e que a experiência visual ou “alfabetização visual” [visual literacy] pode não ser totalmente explicável através do modelo da textualidade (p. 16).

A partir de esos enfoques y direccionamientos la cultura visual aborda y discute la imagen desde otra perspectiva, considerándola no solo en términos de su valor estético sino también buscando comprender el papel social de la imagen y de los artefactos artísticos en la vida de la cultura.

La construcción social de las prácticas del ver

Los objetos artísticos así como las imágenes, son elaboraciones que resultan de prácticas, instancias y manifestaciones individuales y/o colectivas que tienen como foco, agenciamientos políticos y culturales. Esas manifestaciones revelan aspectos de las experiencias de intercambio y conflicto de los individuos como intérpretes del mundo, buscando y construyendo perspectivas dialógicas, intercambiando y compartiendo objetos artísticos, imágenes y visualidades como prácticas sociales y culturales que se integran a diferentes redes de relaciones y significados donde cada individuo se inserta y participa a su modo. Existir es, ante todo, hacerse presente y ser reconocido en espacios públicos y simbólicos que tienen como presupuesto una interacción entre autor / artista, producción / objeto artís-

tico y público / audiencia. En base a este argumento podemos afirmar que todo conocimiento humano es, de algún modo o en alguna medida, un tipo de interpretación.

Trabajar con imágenes es articular idas y venidas en el tiempo, inventando mundos y narrando historia. Es elegir y organizar flujos imagéticos que se difunden en el tiempo, realidades múltiples que se construyen, ficciones que se tornan realidades. Al pensar con imágenes buscamos posibilidades de promover otros espacios e ideas extrayendo de los flujos del tiempo oportunidades de enseñar, aprender, socializar, politizar, educar y criticar enfrentándonos a las homogeneidades históricas, artísticas y educacionales. Gracias a las temporalidades construimos, recuperamos, revisamos, disputamos, actualizamos y renovamos sentidos y significados.

El concepto de interpretación dialógica instituye y ambienta el principio de heterogeneidad, núcleo central de las reflexiones pos-estructuralistas entrelazadas en las prácticas visuales. Esas reflexiones envuelven el concepto de autor o autoría, las teorías sobre el sujeto y las diversas identidades que nos interpelan desde las imágenes y artefactos artísticos. Tales reflexiones han generado desplazamientos conceptuales, perceptivos y temporales que nos ayudan a comprender que la vida y, en especial, nuestro cotidiano, es construido por fragmentos de ideas, prácticas y acciones vividos a través de momentos que se extienden y se organizan en el tiempo y en el espacio, sobre los cuales reflexionamos y comprendemos como partes, unidades y discontinuidades.

Estos desplazamientos crean una condición dinámica que se revela como resistencia y/o predisposición, o sea, inestabilidades e incertidumbres que se ofrecen como alternativa para no acomodarnos a convicciones / posiciones teóricas rígidas e inflexibles, dejando evidente la necesidad de fronteras fluidas, con intersticios y espacios de tránsito que posibiliten e integren flujos e ideas, imágenes y artefactos artísticos con el presente y con el pasado.

Las imágenes no están sólo en la mente o en el cerebro, están en la experiencia de los cuerpos que van y vienen, que se deslizan envueltos por el movimiento continuo del tiempo.

Arte, imagen y temporalidad

Los artefactos artísticos así como las imágenes están marcados por temporalidades múltiples que inscriben sentidos y significados que se diferencian por “**tiempo de producción**” y “**tiempo de recepción**”. Las temporalidades múltiples favorecen o facilitan contaminaciones teóricas, conceptuales, perceptivas y prácticas que acontecen entre diferentes sistemas y períodos. Esas contaminaciones generan diálogos como la diversidad a través de apropiaciones, interferencias, marginalizaciones e incluso silencios, produciendo nuevos objetos e imágenes que pueden influenciar imaginarios sociales y subjetividades individuales.

El tiempo de producción caracteriza, sintetiza, condensa temporalidades que se superponen. En primer término, la *temporalidad individual*, subjetiva, circunscrita al tiempo / momento / proceso de autoría de la imagen; en segundo

lugar, la *temporalidad contextual*, es situada y reconocida en un tiempo social, cultural e históricos. Y ambas están sujetas a cambios.

Vamos a utilizar una imagen de arte para explicar y detallar las dos temporalidades. La imagen siguiente (fig. 1) fue originalmente titulada *La familia de Felipe IV*, pero, posteriormente, se volvió conocida como *Las Meninas*, término utilizado para las damas de honor de la princesa Margarita (fig. 2) que están en el centro de la imagen. La pintura reproduce una escena cotidiana, común, en las cortes del siglo XVII.

A la izquierda, de pie en el taller, Velázquez está posiblemente pintando a los reyes Felipe IV



Figura 1 – *Las Meninas*, Velázquez (1599-1660).

y Mariana cuando es sorprendido por la entrada de la infanta Margarita y sus damas. A la derecha, la enana Maribárbola y el enano Pertusato



Figura 2 – *La Infanta Margarita*, Velázquez (1599-1660).

parecen querer jugar con el perro de compañía. Enano y animal de compañía eran una presencia típica en las cortes del siglo XVII cuya función era divertir y/o jugar con las infantas. Un poco más atrás, todavía del lado derecho, la señora responsable por las damas de honor y un hom-

bre, probablemente un guardadamas. Los reyes tienen sus imágenes proyectadas en un espejo al fondo del taller. En una puerta abierta, también al fondo del taller y al lado del espejo, otro hombre, probablemente el abre puertas, anuncia la llegada de los reyes.

En esta breve descripción de la obra tenemos una síntesis de la temporalidad contextual, o sea, un registro de vestimentas, prácticas, hábitos y costumbres de época, en este caso, el cotidiano de la corte española. Simultáneamente, la pintura condensa una temporalidad individual, o sea, el pintor Velázquez. El artista está en el auge de su carrera. Yendo de Sevilla, había realizado el sueño que representaba una conquista personal, artística y social: conocer a los grandes pintores que trabajaban en Madrid y ser nombrado “pintor de la corte”.

La pintura de Velázquez es una síntesis de temporalidades cuya comprensión solo es posible por la mediación de relatos, observaciones, cartas, documentos, comentarios y, principalmente, imágenes. Su trabajo caracteriza y representa una tendencia emergente de la época que busca acercar, al menos en pinturas e imágenes, plebeyos y personas comunes a los hidalgos y nobles que frecuentaban la corte. Ese movimiento de aproximación se vuelve evidente en los trabajos de Velázquez que propone una posibilidad de tránsito entre la calle y la corte. Al pintar enanos como figuras aristocráticas, el artista los sitúa como seres humanos, retratándolos con respeto y no solo como los tontos de la corte.

En contraposición la temporalidad individual/subjetiva (Velázquez) y la temporalidad

contextual (el cotidiano en la corte española), tenemos un desplazamiento que nos lleva al **tiempo de recepción**, que nos ayuda a identificar y reconocer múltiples relaciones entre imagen u objeto de arte e interpretación. Esta temporalidad nos ayuda a entender las interpretaciones como articulaciones de sentido y valor situadas en un momento histórico, o sea, en la contemporaneidad.

En la figura 3, tenemos un ejemplo claro de ese desplazamiento que nos lleva al tiempo de recepción. En el museo del Prado, tres siglos y



Figura 3 – Museo del Prado – Madrid. Visitantes observando el trabajo de Velázquez.

medio después, los visitantes observan la obra de Velázquez. Es evidente el contraste entre las vestimentas, prácticas y costumbres de la corte con el modo informal como los visitantes están vestidos: bermudas, vaqueros, bolsos, probablemente calzando sandalias, cabellos recogidos, en actitud que revela interés, pero, sin embargo, es casual y muy distante de la etiqueta y exigencias de la corte.

La obra de Velázquez, aunque sea una referencia en la historia del arte occidental, no exige la misma reverencia de otrora cuando era privilegio de reyes, nobles y burgueses. Hoy podemos interpretarla no solo a partir de una perspectiva histórica, sino también creando vínculos y relaciones con realidades, idiosincrasias y contradicciones que caracterizan el tiempo contemporáneo que vivimos y conocemos, o sea, nuestro tiempo de recepción.

En la imagen de la figura 4, tenemos otro ejemplo de **tiempo de recepción**. Una reproduc-



Figura 4 – Fotografía del autor, Casa Museo Dalí, en Portlligat, España. Reproducción de la obra de Velázquez en el taller de Dalí.

ción de la obra de Velázquez, de aproximadamente 50 cm. fijada en la pared por una cinta adhesiva. La imagen descuidada y hasta deslucida está fijada en el costado de una pared del taller de Dalí, hoy “Museo Casa Dalí”. La reproducción, a pesar de la mala calidad, revela la admiración de Dalí por Velázquez, a pesar de la idea de descuido que pudiera sugerir en función del lugar y la manera como está fijada. Estamos hablando de otro tiempo de recepción, de un tiempo de irreverencia, osadía e ironía que caracterizaron la personalidad egocéntrica de Dalí. La ironía y recepción de Dalí son síntomas de ese otro tiempo caracterizado por otras concepciones de arte, de imagen y de mundo.

Pero aún la libertad de Dalí para dialogar con la imagen e interpretar el trabajo de Velázquez a partir de su tiempo de recepción parece no tener límite. En la figura 5, a través de una imagen en *holograma*, Dalí lleva a la infanta Margarita a conocer a sus amigos de juventud en el bar que acostumbraba frecuentar en Figueres, España, ciudad donde nació y vivió hasta los dieciocho años. Aturdida y un tanto descolocada, la infanta observa la situación en que Dalí está bebiendo, fumando y jugando con los amigos. De este modo, Dalí traslada a la infanta de un cotidiano formal, exquisito y sofisticado de la corte española del Siglo XVI para la escena de una bar de la segunda mitad del siglo XX. El escenario es simple, común y mundano contextualizando costumbres, prácticas y preferencias del joven Dalí. A pesar del contraste y de la “aparente” falta de respeto a la obra, Dalí contribuye sobremanera a divulgar y hasta popularizar la pintura de Velázquez a través de sus interpretaciones pe-



Figura 5, *La infanta Margarita* – Holograma de Salvador Dalí. Imagen del autor



Figura 6, Museo-Teatro Dalí – Figueres, España. Imagen del autor.

culiars (figura 6). Vale destacar que la imagen referida, expuesta en el Teatro-Museo Dalí, en Figueres, provincia de Girona, está entre las más visitadas.

Son muchos los ejemplos de interpretación de la pintura de Velázquez hechos por otros artistas y diseñadores a partir de otro tiempo de recepción, o sea, el modo como han interpretado e integrado la imagen a situaciones y experiencias contemporáneas, locales, estilizándola, aculturándola, popularizándola y hasta transformándola en objeto de decoración.

En la imagen siguiente (figura 7), tenemos la oportunidad de ver como Picasso personalizó la pintura de Velázquez a su tiempo de recepción, a su visión de mundo y de arte, apropiándose de

la idea, del tema y de la imagen para estilizarla o hacerla cubista a su modo.

En la figura 8, tenemos el ejemplo de otro **tiempo de recepción** con dos interpretaciones de la imagen de la infanta Margarita: una hecha por Picasso y otra por Manolo Valdez, escultor y artista español. En la primera, a la izquierda, la infanta está ambientada a las formas geométricas del cubismo. Las diferentes partes de su cuerpo son presentadas predominantemente por líneas rectas en un mismo plano, en sintonía con el cubismo sintético que, a pesar de la fragmentación, mantiene la imagen de la infanta reconocible. La segunda imagen, a la derecha, reproduce el contorno del cuerpo de la infanta a través de una forma tridimensional, en made-

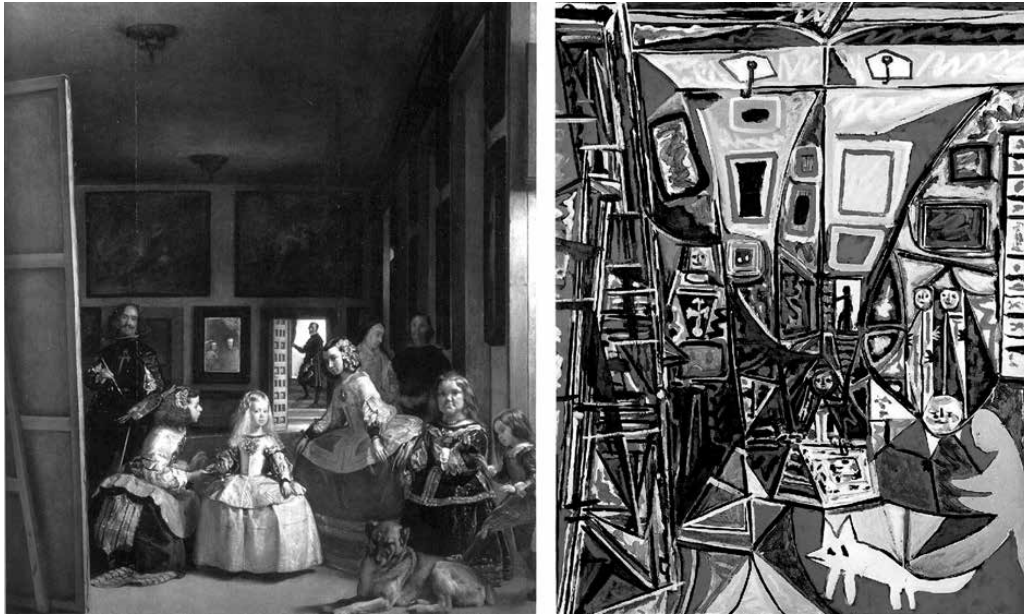


Figura 7, Velázquez (1599-1660), Picasso (1881-1973).

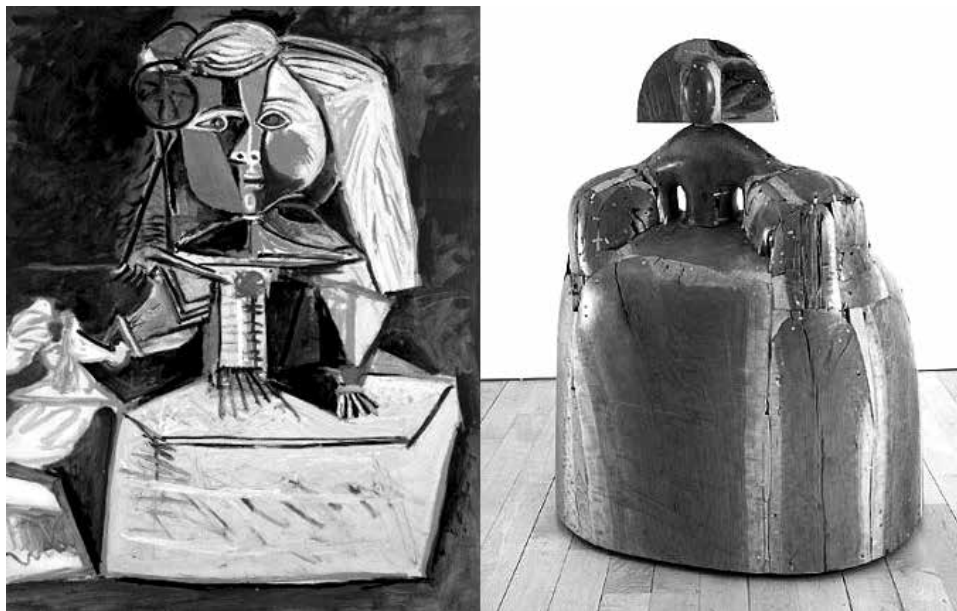


Figura 8, Picasso (1881-1972), Manolo Valdez (1942-)

ra, en pequeña escala, accionando la memoria y creando relaciones con el repertorio visual de diferentes individuos y generaciones en distintos países.

El recorrido, aunque largo y agotador, fue muy exitoso y, como consecuencia de ese reconocimiento, el artista español aceptó la invitación de Christian Dior para crear la colección de perfumes “Las Meninas” (figura 9)

La infanta circulo por espacios públicos repitiendo el recorrido de visitas realizado por muchos turistas a ciudades y países. En ninguna de las ciudades la infanta se presentó en museos o galerías, ironía de un tiempo de recepción que estamos viviendo en el cual “esteticamente tudo

é permitido, tudo é possível e tudo está revestido de certa provocação às regras que pré-estabeleciam o que é e o que não é arte” (ARROYAVE, 2005, p. 47).

Además, de acuerdo con Valdés (2007), el objetivo de las exposiciones es “levar a arte ao dia a dia dos cidadãos e muitas cidades assim hão compreendido”.

El trabajo y la producción de Manolo Valdés es un ejemplo que pone en evidencia mestizajes culturales y estéticos de posmodernidad destacando el modo como manifestaciones de orígenes y significados distantes pueden materializarse en diversos soportes, en complejas narrativas imagéticas que recortan, superponen

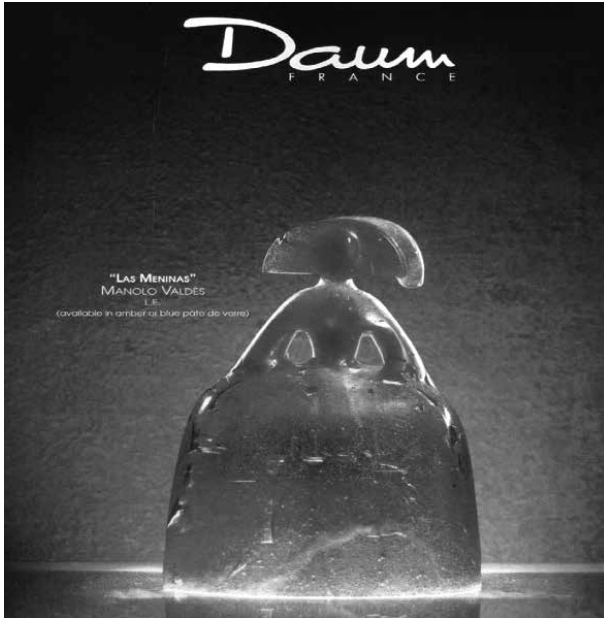


Figura 9, Las meninas – Christian Dior

y posibilitan instalaciones a través de collages y bricolajes que exploran y experimentan con las potencialidades de la imagen en una diversidad de temporalidades. Más allá de esto, los ejemplos mostrados -Dalí, Picasso, Valdés- colocan en perspectiva la importancia de conocer y lidiar con la inmensa diversidad de imágenes, experiencias y repertorios visuales.

De los espacios públicos, la imagen ícono de la infanta y de la corte migró por vidrieras sofisticadas de las tiendas Dior en París, Nueva York, Londres, Tokyo y otras metrópolis, cumpliendo un recorrido comercial al cual pocos individuos tienen acceso. Las vitrinas, donde los perfumes estuvieron y posiblemente aún están expuestos, rivalizan, de alguna forma con la suntuosidad de

los bailes, salones y aposentos que la infanta frecuentó como hija y, posteriormente como reina de la corte de Austria.

Gradualmente su imagen pasó por mestizajes imagéticos y sincretismos culturales. Se popularizó al punto de frecuentar las vidrieras de tiendas de departamentos – El Corte Inglés, FNAC, entre otras – como objeto de decoración para ornamentar las casas de quien se interesase y pudiese adquirirlo. (Figura 10)



Figura 10, Infanta Margarita – El Corte Inglés, Lisboa, Imagen del autor.a

La imagen de la infanta, a pesar de modificada y ambientada para un contexto contemporáneo como objeto de decoración, guarda aún lejanamente, un cierto refinamiento y sofisticación que puede rememorar, de alguna forma, el entorno de la corte española donde nació y fue educada.

Reafirmando la posibilidad y disposición de diálgar con otras temporalidades, concepciones históricas e estilos artísticos, la infanta se aproxima del surrealismo abstracto de su coetáneo Miró (figura 11)- Imágenes infantiles, oníricas y, a menudo, jocosas de Miró, revelan la determinación de no comprometer su trabajo con un movimiento específico para, al mismo tiempo, mantenerse abierto al mundo. Esa preocupación queda clara en las palabras del artista al manifestar su deseo de “abandonar os métodos convencionais de pintura [...], de mata-los, assassina-los ou viola-los para poder favorecer



Figura 11, Infanta Margarita – El corte Inglés, Lisboa. Imagem do autor

uma forma de expressão que fosse contemporânea e não querer submeter-se às suas exigências, à sua estética...” (MIRÓ, 1930).

Como reproducción, aún que distante, parcial y fragmentada de una obra de arte, el ahora objeto no ostenta más el “aura” de “autenticidad” que le fue conferida en su “tiempo de producción”, o sea, cuando fue creada por Velázquez. Como consecuencia de las transformaciones tecnológicas y de las nuevas técnicas de reproducción (impresa, electrónica, digital, virtual, etc.) esas características o cualidades sufren un desgaste estético / visual al mismo tiempo en que se tornan accesibles. Al perder el “aura”, el glamour artístico que proyecta un bien cultural como obra maestra de una época, estilo o autor, deja de ser privilegio de unos pocos y queda al alcance del gran público concretando lo que Walter Benjamin (1980) consideraba la principal consecuencia de las transformaciones tecnológicas: promover la democratización en el campo de las artes.

De otra forma, podemos decir que esos mestizajes culturales y estéticos, más allá de crear movilidad y tránsitos conceptuales, perceptivos, teóricos y metodológicos, subvierten jerarquías, mezclan y realizan un bricolaje de estilos, ofreciendo la oportunidad para experimentaciones sincréticas. Estas experimentaciones abren espacio para la transmutación de signos que se resignifican adquiriendo nuevos sentidos al ser usados en otros contextos y tiempos de recepción. Mestizajes, desplazamientos y movi- lidades reflejan cambios que afectaron a las prácticas artísticas en las últimas décadas.

Conclusión

En esta condición dinámica, donde se revelan actitudes de resistencia y / o predisposición, está el espacio de actuación del profesor / investigador como partícipe en la elaboración de metodologías visuales que pueden afirmar su carácter social y, sobre todo, su sentido ético y profesional.

Un artefacto artístico, objeto o imagen, puede ser transformado en una nueva visión de mundo cuyo reconocimiento depende de la posibilidad de exposición, de circulación, de experiencias de visualización, pero, principalmente, del horizonte contextual, ideológico y metodológico que los informan. Puede inclusive frecuentar eventos académicos donde, en principio, esas cuestiones son debatidas y discutidas, aunque, en general, con impacto reducido sobre las prácticas institucionales. (Figura 12)

El encuentro, realizado en 2004, en Madrid, bajo los auspicios del Centro de Estudios Hispánicos e Iberoamericanos de la Fundación Carolina, tuvo como tema principal el papel histórico del arte y su vínculo con la producción de imágenes. En la contemporaneidad, ese acervo de imágenes se expandió más allá del repertorio imagético de la historia del arte pasando a incluir imágenes de ficción, de información, de entretenimiento, o sea, imágenes de los *media*.

Frente a esta constatación, investigadores de varias áreas del conocimiento fueron invitados a debatir sobre las imágenes que los *media* acogen, potencian o, incluso anulan una posible valorización de la cultura popular y de las realidades virtuales cuestionando aún si, y en qué



Figura 12, Infanta Margarita (recorte de Las Meninas), Cartel del Encuentro Iberoamericano de Estética y Teoría de las Artes

medida, los medios tradicionales de producción de imágenes están siendo asfixiados por esa expansión imagética.

En el cartel (figura 13), al mestizar la imagen de Velázquez con la imagen ícono del filme Matrix, personificado por Neo, los organizadores del evento revelan no sólo una conciencia aguda del momento en que vivimos sino, principalmente, una preocupación con la influen-

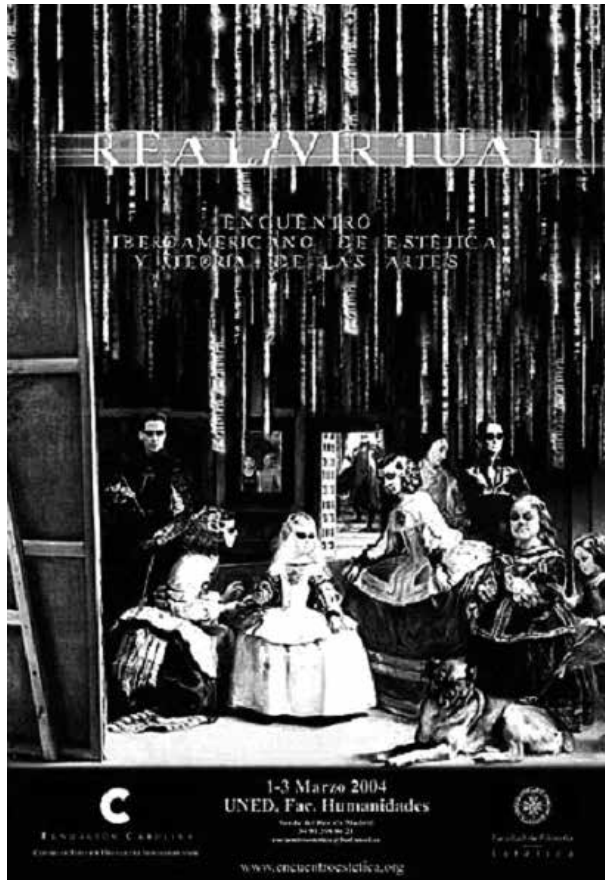


Figura 13, Cartel del Encuentro Iberoamericano de Estética y Teoría de las Artes

cia / impacto de estos productos culturales de la estética posmoderna. En este sentido, Matrix es un ejemplo óptimo no solo como producto sino, particularmente, como una forma de es-

tetización de la cultura contemporánea. El bricolaje de elementos como filmes y literatura de ficción, series, historietas, filosofía, informática, religión y literatura cyberpunk colocan en perspectiva conflictos y limitaciones que ocurren en el ciberespacio, pero cuyo impacto se refleja en el cotidiano a través de una dimensión virtual de la realidad, o sea, un simulacro donde seres humanos, máquinas y programas computacionales interactúan mediados por una diversidad de recursos asociados a flujos digitales de información e imágenes.

Las imágenes son inestables, sus significados pueden demorar su definición y rápidamente podemos escapar. Es necesario reeditarlas, renovarlas constantemente para evitar que sentidos y significados escapen, se disipen. Si vivir es una conmoción, la imagen no puede dejar de ser conflictiva. El adentro y el afuera están ligados, real e imaginario, pasado y presente pueden relacionarse en la enunciación de sentidos y significados articulando informaciones, organizando experiencias, generando inmersión y extendiéndose en imágenes.

Es en las paradojas, en los conflictos que la experiencia imagética cobra fuerza. Mirada, imagen y visualidad deben ser tratadas como problema para no dejarnos contener / detener por el formateo de los modos de ver. Es necesario ir más allá del ver para convocar otras visualidades, para lidiar con lo visible y lo decible sin ajustarnos a moldes, sin limitarnos a evidencias.

Bibliografia

ARROYAVE, C. O. El video: la emoción del signo o (per)versiones de la imagem. In: *Artes: La Revista* - Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Colombia. N° 9/ Volumen 5/ enero-junio, 2005, p. 46-60.

BAUMAN, Z. *Capitalismo Parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECKER, Aline S. Infâncias e Visualidades. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In *Textos escolhidos/Walter Benjamin, Max Horkheimer, Teodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. Trad. José Lino Grünnewald [et al]. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

FREEDMAN, Kerry. *Enseñar La Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2006.

GUASCH, A. M. Estudios Visuales: um estado de la cuestión. *Estudios Visuales*, 1, nov. 2003, p. 8-16.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual – proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo. Narrativas Visuais: Imagens, Visualidades e Experiência Educativa. *VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB*, V. 8, no. 1, janeiro/junho de 2009, p. 33-39.

MIRÓ, Joan. Entrevista a Walter Erben, 1930. www.centroculturalespanha.com.br Acesso em 21 de janeiro de 2012.

MITCHELL, W. J. T. *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

MITCHELL, W. J. T. Mostrando el Ver: Una crítica de la cultura visual. En: *Estudios Visuales 1*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Noviembre, 2003, p.17-40.

VALDÉS, Manolo. Entrevista ao jornal El País em 6 de maio de 2007. www.elpais.com Acesso em 21 de janeiro de 2012.

IL MORTO CHE PARLA

Martín Vergés Rilla

“A partir de la invitación de Bellas Artes coordiné dos cursos en 2011 y 2012 en la ciudad de Paysandú, en el Circolo Napolitano. Este lugar nos sirvió de taller y sala de muestra, un espacio para la experimentación y el diálogo entre una veintena de personas en torno a la práctica del retrato.”

Sobre el retrato

La voluntad de poseer una imagen de si mismos o de donarla a los propios descendientes nace del deseo de prolongar la propia presencia sobre la tierra. De contrastar la caducidad de la vida con la permanencia de la memoria o, también, con la evocación de virtudes y valores que no se apagan con el fin de la existencia, sino que permanecen impresos, no sin un aura de magia en la imagen transmitida. En principio, vimos

fotos de pinturas realizadas entre los siglos I y IV , procedentes de las necrópolis de El Fayum y de otros lugares de Egipto. Se proponía estas pinturas como el antecedente más antiguo de la fotografía ya que, de forma semejante a las fotos de carné, los pintores retrataban lo más exactamente posible los rasgos de las momias para facilitar la identificación del difunto por su alma en su viaje al ultramundo. Una de las participantes trajo un libro sobre esta temática. Siguiendo el camino de nuestra brevísima historia vimos fotografías y hablamos sobre algunas pinturas de Van Eyck, Petrus Christus (foto 1) y Leonardo da Vinci.

¿Que es lo que nos ayuda a conocer el retrato en la sociedad contemporánea? El retrato nos está hablando del cuerpo, pero no solamente del cuerpo como un espacio físico donde residen las enfermedades sino de un territorio en que se encuentran las presiones políticas y culturales, so-



1

ciales y económicas. De esta manera el cuerpo se convierte en una metáfora del placer y del dolor, pero también de la cultura, de las estrategias y de los desastres sociales y políticos. Analizamos entonces en el taller algunas fotografías de Sander, Serrano, Ruff.

El concepto de retrato que el artista actual puede tener, está tan alejado del que podían tener los artistas del pasado como lo están los conceptos de distancia y tiempo que existían en sus épocas y en la actual.

En cada retrato, vive una pugna, un diálogo, un difícil equilibrio entre los dos personajes, entre las dos individualidades que asoman en esos rostros, en esas figuras: la del autor y la del retratado. Porque en cada retrato está presente el autor que lo realiza, y no sólo en la puesta en escena, en el estilo, sino incluso en los propios rasgos físicos. Todo aquel que escribe está contando, de alguna manera y a veces de maneras muy tortuosas, algo de su vida, está haciendo un capítulo de su autobiografía. Un reflejo a veces fiel y a veces engañoso en el espejo de las ilusiones y deseos del artista.

Actividades:

Día 1

1- Observar y hacer bosquejos o fotos a propósito el espacio donde se desarrolla el taller (el Circolo Napolitano en Paysandú) durante una hora (fotos 2, 3, 4, 5, 6 y 7).

2- Dibujo o fotos del coordinador en movimiento mientras recorre el salón.

3- Se ponen las sillas en círculo y todos nos dibujamos unos a otros (fotos 8 y 9).

3- En dúo, los participantes observan, dibujan del natural y fotografían al compañero asu-

miendo el compromiso de apretar solo una vez el disparador aunque utilicen cámaras fotográficas digitales (foto 10). Luego repetimos otra vez la experiencia pero con otra combinación de participantes.

4- Ponemos 2 sillas espalda con espalda, en el centro. Dos participantes ocupan las sillas del centro durante 2 minutos y son dibujados o fotografiados por los demás. Se repite el procedimiento de forma que todos sean modelos.

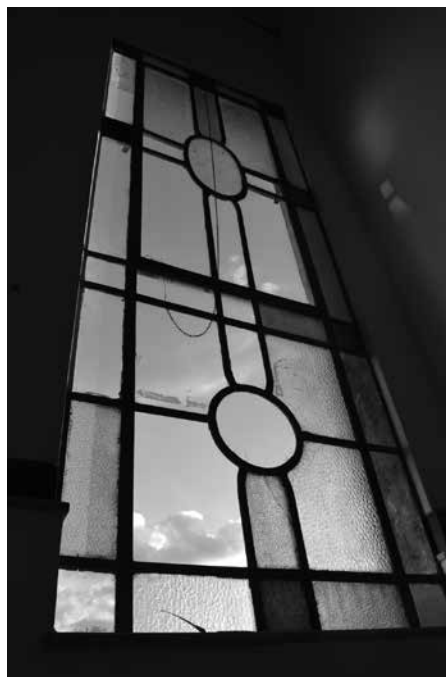




7



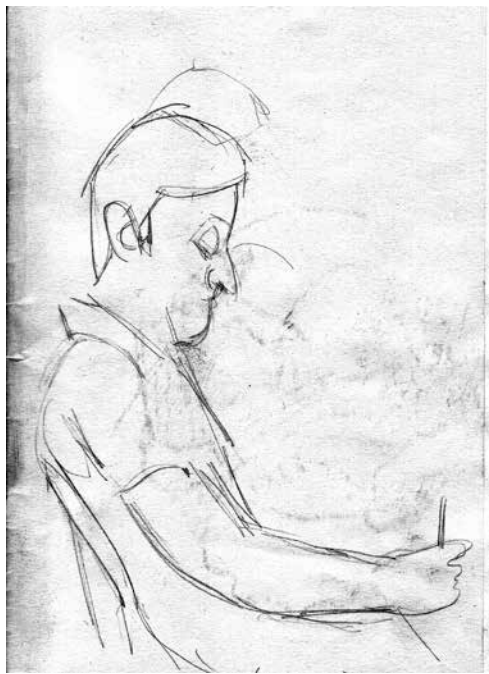
6



4



8



9



10

Día 2

52

1- Conversamos sobre la diferencia entre observar y ser observado, entre ser modelo o autor, entre fotografiar o dibujar a otro, las diferencias entre posar solo o en grupo, retratar solo o en grupo y como cambian estas experiencias según el lapso de tiempo utilizado, etc.

2- Hacer un autorretrato dibujado sin espejo.

3- Foto de grupo, retrato coral, todo el grupo, no mirando la cámara sino en variadas actitudes y poses, es fotografiado por aquellos participantes que se sienten más cerca de la fotografía (fotos 11 y 12).

4- Proyección de esta misma foto a gran esca-

la sobre papeles de embalaje unidos, cada uno se calca a si mismo servido de la proyección.

5- Se repartió una fotocopia de una fotografía con un sector tapado para completarla procurando simular que no fue intervenida y luego fotografiar esta fotocopia de fotografía intervenida con condiciones de luz o movimiento de cámara de forma tal que simule menos intervención aún.

6- Retrato del coordinador de frente y de espaldas, esta vez quieto durante 2 sesiones de 20 minutos.

7- Sorteo de tareas mantenimiento y limpieza del salón.





12

Día 3

1- Cada participante del taller trae una imagen de su producción previa al taller, en que se evidencia algún concepto o experiencia realizada durante el taller, es proyectada y analizada por el grupo.

2- Nuevamente de a 2, los participantes se observan y dibujan del natural o se fotografían asumiendo el compromiso se apretar solo una vez el disparador aunque utilicen cámaras fotográficas digitales. Una de estas fotos de un participante se proyecta a gran tamaño sobre papel de embalaje y se calca entre todos los participantes, cada uno trabaja sobre un sector del rostro.

3- Aquellos participantes que se sienten más cerca de la fotografía posan para los dibujantes con sus cámaras en la mano.

4- Sorteo de insumos para el día siguiente, algunos deben traer bebidas otros comida o vasos o bandejas descartables, usaremos papel de embalaje como manteles. Cabe aclarar que durante todo el taller cada vez que se producía un dibujo o pintura en cada actividad propuesta, era colgado-a en las paredes del salón y las fotografías o al menos una selección según cuantas fueran, también (ni bien fuera impresas).

5- Poses rápidas en círculo.

Día 4

54

1- Se entregó a cada participante una página del diario con pie de foto, pero con la foto recortada, ausente.

Utilizando otras fotos mediante un collage este ejercicio consistía en procurar una imagen convincente para cubrir esa ventana, una imagen coherente con el texto de pie de foto.

2- Puestos en el círculo de sillas hacemos 2 textos colectivos tipo cadáveres exquisitos. Cada participante escribe una frase y pasa el papel, otro integrante escribe otra frase sin ver la anterior y así sucesivamente.

Uno de los escritos es sobre el taller y los participantes y otro sobre el retrato, estos textos son puestos a la entrada del salón a modo de texto curatorial. Luego en pequeños grupos cerca de los trabajos realizados en cada experiencia, se producen cadáveres exquisitos cuya temática es esa actividad y estos textos son puestos al lado de cada actividad.

3- Registro de la muestra y brindis abierto.

4- Entrevista de Carol Guilleminot e informe fotográfico de Natalia Etchecopar y Milton Cabrera, (esta experiencia fue difundida en la revista “Quinto día” del diario “El Tele-



13

grafo” del domingo 11 de noviembre de 2012 (foto 13).

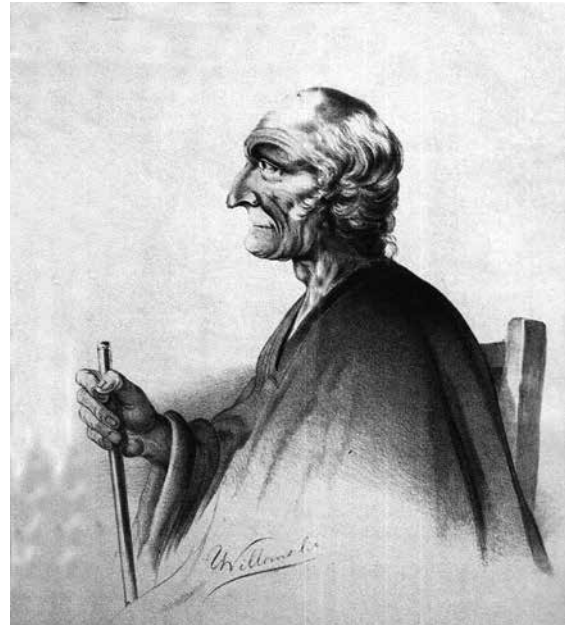
L'eroe che parla

A finales de 1829 Daguerre y Niépce formaron una sociedad en la que se reconocía a este último como inventor.

Muerto Niépce en 1833, pasa a manos de Daguerre el invento de forma casi completa. El Daguerrotipo tuvo muy una buena acogida y pronto empezó a difundirse por Alemania, Estados Unidos, Italia, Inglaterra, etc. Además se empezaron a vender cámaras que no llevaban la firma de Daguerre. Estos vendedores y los aficionados que las compraban, fueron los responsables de la evolución de las cámaras, aligerándolas de peso, construyéndolas con materiales baratos y lentes simples; y también reduciendo poco a poco el tiempo de exposición (en 1842 ya queda reducido a 30 o 40 segundos).

Sin embargo, no llegó este avance técnico para poder tomar una fotografía de Artigas, sería un documento importante sobre su fisonomía. La imagen de Artigas surge de un dibujo. Quedan el perfil aguileño, la calvicie o antes las entradas, un héroe sin galones.

Isidoro de María, que dejó constancia de la visita de Bonpland a Artigas, no mencionaba la fecha de la visita en su obra "Rasgos Biográficos de los Hombres Notables de la República Oriental del Uruguay". En ese trabajo supone que el único retrato de Artigas fue tomado por Bonpland cuando le entregó la Constitución (foto 14). Siendo que esa entrevista se produjo a principios de 1831, cuando Artigas tenía 66 años cumplidos y dado que el Héroe representaba menos edad de la que tenía, según se desprende de varias descripciones de quienes



14

le conocieron, es evidente que en el retrato en cuestión representa más edad y menos vigor que el que le correspondía durante su permanencia en San Isidro. Ese retrato, cuyo original se atribuyó al oficial Francisco J. Bravo, en 1872, aparece publicado en forma impresa en París en el álbum de dibujos del Dr. Alfred Demersay, amigo de Bonpland, frente al retrato del Dictador Francia, En diversos artículos, el historiador J. M. Fernández Saldaña ha hecho notar que fue Demersay quién retrató a Artigas cerca de Asunción a fines de 1846 o principios de 1847. En el mismo álbum aparece un diseño de la casa de Artigas en Ybiray, y no la de Curuguaty, don-

de fue visitado por Bonpland en 1831”. En este dibujo se lo ve anciano, de nariz aguileña, calvo, de perfil, sentado en una silla de pocho y con un bastón en la mano derecha.

A instancias de Máximo Santos, Juan Manuel Blanes elabora el retrato de Artigas en la puerta de la ciudadela en 1884. Artigas esta vez aparece de frente. Con respecto a la verosimilitud de este retrato en relación con el dibujo a lápiz de Demersay, realizado a la vista del Artigas auténtico durante sus últimos años de vida en el Paraguay, suele citarse el fragmento de una carta del propio Blanes: “...*sin duda se parece tanto al célebre caudillo como un huevo a una castaña; pero yo no soy historiador, sino artista, y para una obra pictórica no me da base el dibujo que se supone de Bompland (Demersay), que fue sin duda un hombre de ciencia, pero no un retratista, ni cosa que lo valga. El dibujo del sabio francés más que retrato de cualquier viejo, me hace el efecto de una caricatura de una vieja...*”.

Eduardo Carbajal, Carlos Maria Herrera, Diógenes Hequet, Manuel Rosé, Pedro Blanes Viale, Pedro Figari también trabajaron en la imagen del prócer. Entre 1940 y 1945 José Luis Zorrilla de San Martín realiza sus estudios fisonómicos partiendo del apunte directo comúnmente atribuido a Demersay. En los dibujos a carbonilla y tizas, realizados sobre papel oscuro, el rostro de Artigas aparece representado gradualmente desde la adolescencia hasta la ancianidad, de frente, de perfil hacia la izquierda o hacia la derecha, con uniforme militar o ropas civiles, en una serie de estudios mediante los cuales se ha buscado interpretar y recons-

truir los verdaderos rasgos físicos y psicológicos que sirvieron de auxilio para las esculturas del prócer que Zorrilla ideó y se encuentran hoy en plazas de Nueva York, Washington, Santiago de Chile, Buenos Aires y muchas otras ciudades de Uruguay y otros países; y para el retrato de perfil de los billetes de colores de la década de los 70 y 80. Hay un Artigas del proceso también. Hay varias canciones, por ejemplo de Ruben Lena y del Cuarteto de Nos. Otro rostro a partir de Blanes, posterizado en los comités de base y en el tatuaje del brazo oriental del futbolista Pablo García.

Cada quien entonces tiene una imagen distinta para Artigas dada la ausencia de un documento fiable. Entonces se les solicitó a los participantes que dibujaran según sus criterios un retrato fisonómico de Artigas a partir de las descripciones que conversábamos (sin ver imágenes) y se solicitó otro dibujo, en ésta ocasión contextualizado, inmerso en una situación y en un plano más abierto.

Los dibujos fisonómicos de Artigas lo representan de perfil, de tres cuartos y de frente. Si bien se habló de cánones proporcionales en el rostro, la mayoría de los trabajos tienen una apariencia casi infantil, alejada de lo heroico. Hubo más dificultad en representar la nariz aguileña y las entradas en el cabello, que la ropa y patillas, sin embargo un participante lo representó calvo pero con el pelo largo en las sienes, con expresión socarrona y la barba a medio crecer (Foto 15). *En el ejercicio que proponía una visión contextualizada* el general es mostrado generalmente parado o a caballo, con su ropa de blandengue o leyendo un libro recostado



15

bajo un árbol o de espaldas hablando frente a diez personas con gorros en la cabeza o tocando una especie de acordeón o bandoneón o a punto de subirse a un caballo o tomando mate



16

o tocando la guitarra con un mate en lugar de cabeza o inmerso en un paisaje incierto y con el cuerpo compuesto de grafismos abstraccionistas (Foto 16).

Referencias bibliográficas

58

OLIVARES, Rosa. “El retrato como medio de conocimiento”, en *Lapiz: Revista Internacional del arte* N 127, 1996.

HAMMERLY DUPUY, Daniel. *Rasgos biográficos de Artigas en el Paraguay*, Lagomarsino, Montevideo, 1949.

ARTE CONTEMPORÁNEO Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DEL NIÑO

M. Reyes González Vida.
Departamento de Pintura, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada (España).
Avenida de Andalucía s/n. 18071, Granada, España.
Correo electrónico: mrgv@ugr.es

Introducción

El artículo mostrado a continuación expone el planteamiento del seminario titulado “Arte Contemporáneo y Construcción de la Identidad Cultural del niño”, enmarcado en el programa de actividades de formación docente impartido por la Universidad de la República para el profesorado en la ciudad de Paysandú (Uruguay). Se desarrolló del 14 al 15 de julio de

2011 en dos sesiones de tres horas de duración cada una.

El objetivo principal de este seminario fue propiciar experiencias con el profesorado que promovieran un acercamiento al arte contemporáneo, reflexionando sobre su manera de entenderlo, sobre sus posibilidades como herramienta educativa en la enseñanza, y sobre las relaciones entre su uso como herramienta en el aula y los procesos de construcción de la identidad cultural del niño¹.

¹Cuando hablamos de procesos de construcción de identidad cultural nos referimos a los relacionados con la comprensión de la cultura en la que vive el niño, con la adquisición de conocimientos, con el desarrollo de su pensamiento crítico y sus funciones reflexivas, y con el desarrollo de su sensibilidad estética y su crecimiento emocional (González, 2007: 2).

Para diseñar este seminario partimos de la idea de que los objetos artísticos contemporáneos se comportan como artefactos icónicos culturales, que pueden ser empleados para que los niños conozcan y comprendan mejor la realidad y a sí mismos, favoreciéndose así la construcción de su identidad cultural. Son varios los motivos que sostienen esta reflexión (González, 2007: 2):

-El eminente carácter narrativo que posee el arte contemporáneo. Pensamos que este carácter, expresado con frecuencia de forma lúdica, irónica, controvertida o espectacular, hace más accesible el desarrollo de la sensibilidad estética de los niños, puesto que la cultura contemporánea y los recursos plásticos y visuales que en ella se generan le son muy cercanos, por tratarse de su cultura.

-La variedad de temas que abarcan las producciones artísticas contemporáneas. Esta diversidad abre la sensibilidad del niño a ámbitos muy distintos, ofreciéndole múltiples contextos en los que el niño puede construir su identidad cultural. Igualmente, las múltiples lecturas que generan en el observador las piezas de arte contemporáneo ofrecen un caldo de cultivo ideal para comenzar a desarrollar, a través de planteamientos discursivos, la actitud crítica con niños de estas edades.

-El discurso que el artista aborda con su trabajo. Estas ideas pueden ayudar a deconstruir la actual situación cultural para sacar a la luz determinados puntos de conflicto, detectando mitos, prejuicios

y preconcepciones, subvirtiendo el actual discurso cultural hegemónico. Este hecho posibilita la iniciación de los niños en la crítica cultural.

Teniendo en cuenta a estos planteamientos, el seminario procuró la generación de espacios de debate y experiencia que permitieran al profesorado revisar cómo entendían el arte contemporáneo y cómo había sido su formación en educación artística, rescatando vivencias personales, intercambiando experiencias, cuestionando modelos educativos y posicionándose ante los asuntos que trataban. Estas exploraciones terminaron con el diseño de varios micro-proyectos de trabajo realizados en grupo por los asistentes, que tomaron como referencia obras de arte contemporáneo para su desarrollo.

1. Conociendo nuestro lugar: ¿de dónde venimos?

La primera propuesta que se lanzó al comienzo del seminario trataba de recuperar vivencias que los asistentes hubieran tenido en entornos de trabajo con arte, para lo que realizamos las siguientes preguntas:

¿Cómo era el primer trabajo artístico que recuerdas?

¿Qué te gustaba de ese trabajo?

¿Qué valoraba el maestro o la maestra de ese trabajo?

¿Cómo eran las clases? ¿Qué tipo de cosas hacíais?

Estas preguntas actuaron como disparadores para generar un intercambio de experiencias y opiniones con las que los asistentes sacaron a la luz tanto su idea de arte como los criterios y las categorías estéticas que manejaban para entender un objeto como artístico.

Las preguntas procuraban facilitar un espacio de vivenciación, en el que pudiéramos conocer “de dónde venimos”, es decir, cuál es nuestro bagaje, para comprender por qué hacemos lo que hacemos y pensamos lo que pensamos. Interrogarnos sobre cómo ha sido nuestra formación en el terreno artístico, sobre cómo se ha construido nuestra manera de entender el arte, podía ayudarnos a conocernos y a acercarnos a la forma en que mitos, prejuicios y preconcepciones han configurado nuestra manera de relacionarnos con el arte.

Muchos de los asistentes recordaron y describieron objetos escultóricos (un gato o una escultura realizada siendo pequeño, por ejemplo) destacando que su interés por estos objetos radicaba, de un lado, en la técnica con la que se habían realizado, y de otro, en su sentido figurativo, por la semejanza que tenían con el referente real que representaban. Estos aspectos eran, igualmente, los que valoraban los profesores en cuyos contextos se habían realizado la mayoría de los trabajos que se comentaban. Otros asistentes describieron creaciones (una computadora o un dibujo, por ejemplo) en las que destaca-

ban la creatividad y “la capacidad de transmitir algo” como las causas más importantes por las que recordaban esos trabajos, indicando que también eran aspectos valorados por el profesorado de educación artística.

Las discusiones que se generaron en torno a estos y otros ejemplos nos ayudaron a comprender cómo, con nuestros argumentos, mostramos las características que a lo largo de nuestra vida hemos aprendido que deben tener los objetos artísticos para ser reconocidos o valorados: “que estuviesen bien hechos, que no tuvieran errores, que fueran coloridos, que fueran expresivos, que les emocionaran o que sirvieran para hacer sentir bien a la gente”².

Estos comentarios nos permiten ver los modelos de educación artística que hemos hecho nuestros: la idea de arte entendido como “un saber”, como un trabajo u oficio transmisible, esencialmente manual, que tiene una forma correcta de ser aprendido y realizado para ser apreciado; también la idea de arte como “forma de autoexpresión creativa”, de liberación y de transmisión de emociones mediante la creación artística.

En el seminario nos interesaba observar de qué manera se establecían relaciones entre esas ideas que forman parte de nuestro bagaje (el lugar de donde venimos) y las posiciones que adoptamos hoy frente al arte y como docentes (el lugar donde estamos). Por ello, el siguiente paso trataba de poner en común el tipo de cosas

²Comentarios citados por un grupo de maestros de Educación Infantil de Granada con quienes se abordó la misma actividad (véase González, 2010).

que valoramos de los trabajos artísticos que hacen los alumnos a los que damos clase. Planteamos preguntas como las siguientes:

¿Qué tipo de trabajos proponemos al alumnado?

¿Dónde ponemos el acento al proponerlos?

¿Y al evaluarlos?

¿Qué tipo de trabajos se exponen en nuestra aula? ¿Cómo son?

Las experiencias comentadas en este sentido ponían el foco, de nuevo, en la manualidad, en la maestría técnica y en el desarrollo de la expresión creativa como criterios fundamentales que regían la comprensión del sentido estético³. Las propuestas artísticas que abordaba el profesorado en clase seguían los mismos patrones que habían aprendido en su formación.

Estos patrones funcionan como herramientas que manejamos, que conocemos y que forman parte de nuestra manera de trabajar con arte y desde el arte. Sin negarlos ni negar lo aprendido, este seminario proponía el reto de

dar un paso más y plantearnos qué otras maneras puede haber de acercarse al arte y de trabajar con arte.

Para empezar a explorar este camino propusimos un juego: se pidió a los asistentes que pensarán rápidamente en el nombre de un artista y lo anotaran en su cuaderno. Las respuestas coincidieron, en su inmensa mayoría, con los nombres escritos en una diapositiva que estaba preparada para el seminario antes de realizar la actividad (figura 1): la inmensa mayoría de los asistentes pensaron en Picasso, otros en Velázquez o en Dalí, grandes iconos en la Historia del Arte. Estas respuestas se contrastaron con las dadas por 65 estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en España (curso académico 2005-06) con los que se realizó la misma actividad (figura 2). La semejanza de los porcentajes de las respuestas obtenidas en ambos contextos nos llevó a reflexionar sobre qué idea de artista habita en nuestro imaginario: se identifica con una figura masculina y de reconocido prestigio; fundamentalmente pintor o, en menor porcentaje, escultor⁴.

³Idem.

⁴En Granada (España) solo dos estudiantes de Ciencias de la Educación escribieron respuestas que diferían de este patrón: uno pensó en G. A. Bécquer (del ámbito de la literatura) y otro en W. A. Mozart (del ámbito de la música).

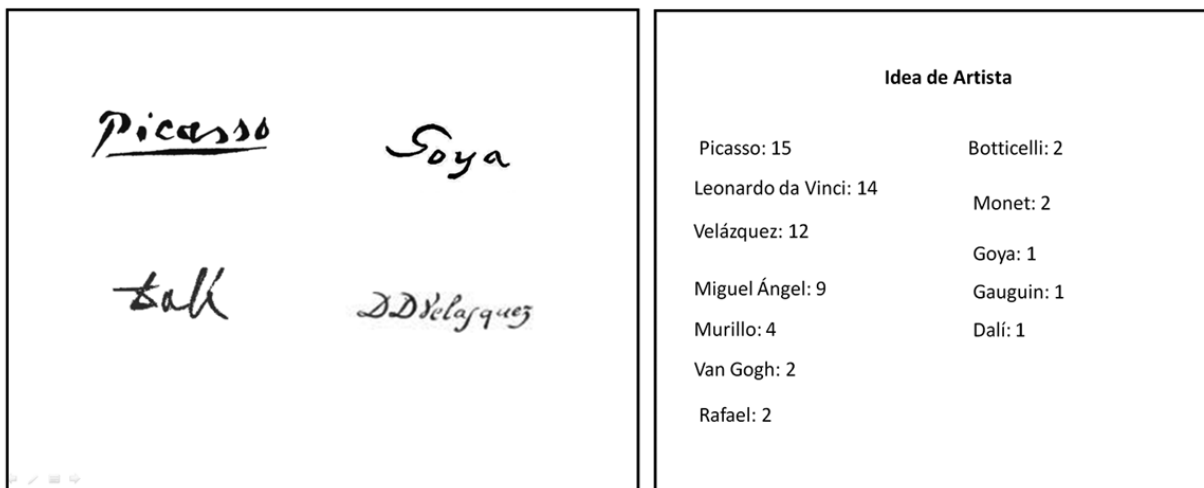


Figura 1 (a la izquierda): imágenes de firmas de artistas (Picasso, Goya, Dalí y Velázquez). Figura 2 (a la derecha): respuestas dadas por estudiantes de Ciencias de la Educación de Granada (España) cuando se les pidió que escribieran el nombre de un artista (curso académico 2005-06). La diapositiva muestra los nombres de los artistas en los que pensaron, seguido del número de alumnos que pensaron en ese artista.

En el siguiente paso del juego se pedía a los asistentes que pensarán también con rapidez en una obra de arte y anotaran su título en su cuaderno. Volvió a ocurrir lo mismo: las respuestas de gran parte de los asistentes coincidieron con las obras expuestas en una diapositiva que estaban preparada para el seminario antes de realizar la actividad (figura 3): El Guernica, Las Meninas o La Gioconda. Estas respuestas se contrastaron, de nuevo, con las dadas por los estudiantes de

Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada⁵ (figura 4): las similitudes de las respuestas obtenidas en Paysandú y en Granada nos ayudó a reflexionar sobre la idea de arte presente en nuestro imaginario: relacionamos el arte principalmente con la pintura y lo vinculamos con cuadros que han sido presentados como grandes referentes artísticos en nuestra cultura. Al ámbito de la pintura sigue el de la escultura, con menos presencia en las respuestas⁶.

⁵Resultados sobre un total de 65 alumnos. Se pedían respuestas rápidas y 20 de ellos no respondieron.

⁶En Granada (España) solo un estudiante citó una obra literaria (El Quijote) como obra de arte.



Figura 3: obras de arte preparadas para su presentación en el seminario (Las Meninas de Velázquez, La Gioconda de Leonardo Da Vinci y El Guernica, de Picasso).

Los resultados de este juego dan cuenta del papel que estos iconos tienen en nuestra cultura visual: se pueden comparar con los mitos, conocidos universalmente y que se rodean de una estigma extraordinaria. Condensan representaciones

en nuestro imaginario desde que somos niños que configuran valores y creencias vinculados a lo artístico, que repercuten en el ámbito de lo social⁷. Una de ellas nos remite al “mito del genio creador”: un paradigma que presenta al artista como

La Gioconda:	16
Las Meninas:	10
El Guernica:	3
Las Hilanderas:	3
Los Fusilamientos del 3 de Mayo:	2
La Última Cena:	2
David:	4
La Piedad:	2
Eros y Psyche:	1
Escriba sentado:	1
El Quijote:	1

Figura 4: respuestas dadas por estudiantes de Ciencias de la Educación de Granada (España) cuando se les pidió que escribieran el título de una obra de arte (curso académico 2005-06). La diapositiva muestra las obras en que pensaron seguidas del número de alumnos que pensaron en ellas.

⁷Estos valores son recuperados y reelaborados por empresas comerciales para publicitar sus productos. En el seminario se revisaron dos ejemplos: 1) el anuncio del vehículo Citroën Xsara Picasso (recupera para su producto las connotaciones que en nuestro contexto cultural posee el nombre del artista: Picasso como creador incesante, genio atormentado, artista de renombre y fama mundial, etc.). 2) La última campaña de la compañía El Corte Inglés inspirada en el cuadro de Las Meninas (imagen que transmite exclusividad, valor, realeza, etc. a la que se añade el eslogan “Where the Fashion is Art”).

un genio, legitimándolo como la única persona capacitada para hablar sobre cuestiones artísticas. Este enfoque tiene una clara repercusión: la creación del artista queda al margen de cualquier cuestionamiento, porque sólo él tiene el don de la maestría, lo que afecta directamente a la aprehensión del público. Bajo este enfoque, el espectador poco tiene que decir ante la obra expuesta: entiendo que no tiene la habilidad del artista y no se siente capacitado para emitir otro tipo de juicios que no sean juicios de gusto.

Partiendo de estas reflexiones, emprendimos un debate en torno a lo que se pensaba sobre el arte contemporáneo. Algunos comentarios de los asistentes, junto con otros presentados en el taller, coincidían en describirlo como “raro” y “difícil de comprender”⁸. Señalaban la necesidad de haber estudiado arte para poder entenderlo. Algunas personas indicaban que “aunque no se comprenda puede gustar”, remitiéndose al arte abstracto; otros negaban la capacidad de comunicación del arte actual.

Vimos cómo el mito del genio creador estaba influyendo en nuestros comentarios: como en pasadas épocas históricas, nos hace valorar la maestría técnica y el don para representar escenas, sobre todo figurativas, con veracidad. Pero el arte contemporáneo no siempre hace uso de esa maestría técnica, y no siempre busca la belleza o la fidelidad en la representación; la discusión dejó ver que, entre los objetivos del arte contemporáneo, también está el interés por

generar estímulos, provocar emociones, sensaciones, crear desconcierto, desarrollar el sentido crítico, reflejar problemáticas sociales, etc.

El debate continuó con comentarios que ayudaban a tomar conciencia de cómo nos influyen determinados prejuicios y preconcepciones a la hora de relacionarnos con el arte contemporáneo. En este sentido, la conversación nos llevó a establecer conexiones entre nuestra idea de arte y la forma canónica de presentarlo en galerías, museos y libros, mediante fichas técnicas.

Trabajar con fichas técnicas supone aceptar una forma determinada de relacionarse con el arte: sus datos actúan como una “carta de presentación” bajo la que “deben ser comprendidos” los objetos artísticos:

-La presencia del *nombre* del autor nos conecta con el mito del genio creador y constituye, en sí mismo, un mecanismo de legitimación en nuestra cultura (“arte es igual a autor”, o “arte es igual a objeto hecho por dicho autor”).

-El *título* que se muestra en la ficha, tradicionalmente de carácter descriptivo, es considerado como un elemento clave para la “correcta interpretación” de la obra. Esta cuestión puede suponer un bloqueo cuando el título se aleja de ese carácter: estamos tan acostumbrados a relacionarnos con títulos descriptivos para interpretar lo que observamos que encontrar títulos de otro tipo puede obstaculizar

⁸Comentarios citados por un grupo de maestros de Educación Infantil de Granada con quienes se abordó la misma actividad (véase González, 2010).

nuestra relación con el objeto artístico, generándonos desconcierto.

-El *año* presente en la ficha técnica dota de valor y singularidad el momento de la creación.

-Los *materiales* que se presentan en la ficha también condicionan mecanismos de legitimación en nuestra cultura: “es arte si se relaciona con las artes canónicas” y “si utiliza procedimientos y materiales vinculados a dichas artes canónicas”.

Con estas reflexiones observamos que tanto la forma de presentar el arte como los discursos presentes en nuestra cultura sobre la idea de arte y de artista mediaban en nuestra manera de relacionarnos con el arte contemporáneo.

2. Revisando nuestra mirada

Tras los anteriores juegos y debates se propuso una actividad práctica al profesorado asistente a esta primera sesión para que, en grupos de 5 o 6 personas, revisaran 20 imágenes de obras de artistas contemporáneos (incluían pinturas, esculturas, fotografía e instalaciones). Se les proponía lo siguiente:

Evaluad las imágenes, pensando cuáles son más apropiadas para ser trabajadas en el aula con los niños y decid por qué.

Pensad a qué temáticas se podrían vincular y por qué.

Seleccionad dos con las que trabajaríais.

La propuesta de trabajo alentaba un debate en el que pudiéramos tomar conciencia de cómo nos posicionamos como profesores ante estas obras de arte: qué aspectos valoramos a la hora de comprenderlas como material de trabajo, de qué manera tenemos presente al alumno en nuestras elecciones, qué idea de alumno tenemos, qué temas tendemos a trabajar y por qué nos interesan esos temas y no otros. Eran cuestiones que ayudaban a abordar un proceso de desmontaje de nuestras propias elecciones revisando nuestra mirada y, a la vez, propiciando un contexto en el que podíamos mirarnos a nosotros mismos, a la luz de nuestros comentarios y de los comentarios de los compañeros.

Una de las obras seleccionadas por el profesorado asistente al taller fue la titulada *Dreamer* (2000), de Liliana Porter (figura 5). Esta obra fue, igualmente, una de las más valoradas por profesorado de Educación Infantil de Granada (España) cuando se les hizo la misma propuesta⁹: la seleccionaron basándose en lo cercanos que pueden resultarles a los niños tanto el tema representado como los trazos, que entendía como “propios de infantil”. Apuntaron, además, la multiplicidad de lecturas que los niños podrían hacer observando la imagen, partiendo de lo descriptivo.

Estos comentarios nos llevaron a preguntarnos qué entendemos como “propio de infantil” y por qué lo entendemos así: muchas de las temáticas y de las representaciones que elegimos para trabajar en clase están basadas en modos

⁹Proceso de selección de obras de arte contemporáneo para ser trabajadas en el aula realizado por tres maestras encargadas de la Etapa Infantil del Colegio Alquería (Granada, España, año 2006), para la implementación del proyecto descrito en González, 2007.

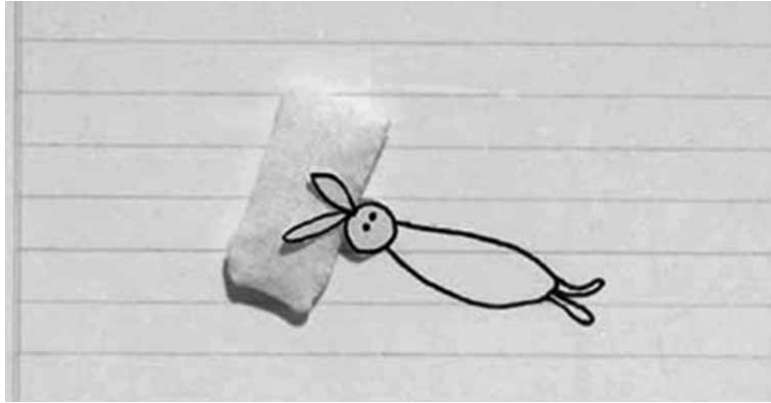


Figura 5: Liliana Porter. *Dreamer*, 2000.

de ver previstos y predefinidos para los niños que conforman nuestro imaginario sobre “lo infantil”, presente en nuestro contexto cultural. En el seminario reflexionamos sobre la idea de que no hay cosas que sean propiamente infantiles; somos nosotros, los adultos, los que las etiquetamos y proyectamos como tales.

Tratando de desentrañar las claves que conforman este imaginario infantil, revisamos en otras elecciones realizadas por el profesorado de Educación Infantil en Granada. En este caso se les presentaban dos imágenes de *Parangolés* de Helio Oiticica (figuras 6 y 7) y se les preguntaba cuál de ellas veían más apropiada para ser trabajada en clase con sus alumnos. Veamos sus comentarios:

R.: *Éste (se refiere a Parangolé Noblau), en comparación con el otro parangolé... ha*

perdido puntos. Porque ha perdido color y ha perdido movimiento.

E.: *Para mí también.*

CH.: *Sí.*

R.: *Esta es una figura estática, y la otra tenía un...*

CH.: *Parecía...*

R.: *...¡un ritmazo!...*

CH.: *...sí.*

E.: *Para mí también.*

R.: *Que de aquí, bueno... la cara también la vemos inexpresiva... es un hombre blanco, en la otra salía un hombre negro, que es otra opción...*

E.: *Estaba sonriendo, con gesto...*

CH.: *Sí.*

E.: *...transmitiendo. Ahí está pasivo.*

(Transcripción 1: p.24)¹⁰

¹⁰Transcripción de proceso de triangulación de obras de arte contemporáneo realizado por las maestras citadas (Apéndice 1.6 incluido en González, 2007).



Figura 6 (a la izquierda): Helio Oiticica. Sambista bailando la Mangueira con el Parangolé P4 capa 1, 1964. Figura 7 (a la derecha): Helio Oiticica. Parangolé Nublau, 1979/1990.

Los comentarios de estas imágenes dejan entrever cómo el color, el movimiento o la expresividad (la sonrisa, el gesto) son aspectos valorados positivamente y considerados apropiados para ser trabajados en el aula de infantil. Estos aspectos llevaron al profesorado de Granada a seleccionar la figura 6 para ser trabajada en el aula con los niños.

En el seminario nos interesó tomar conciencia de la tendencia que describe estas posiciones. Nos preguntamos, por ejemplo, por qué una

imagen en blanco y negro (como la mostrada en la figura 7, o como podría ser una fotografía de un periódico) nos parece menos adecuada para ser trabajada con los niños que una imagen a color. Los comentarios nos llevaron a pensar en nuestra noción de gusto estético, en nuestros prejuicios y en cómo condicionan nuestras elecciones.

Para indagar en estos aspectos revisamos otra de las elecciones realizadas por el profesorado de Educación Infantil en Granada. El fragmen-

to que se presenta a continuación corresponde a los comentarios que hicieron examinando la obra de Alejandra Prieto (Figura 8):

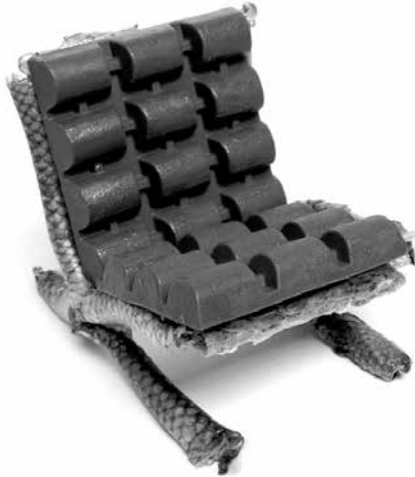


Figura 8: Alejandra Prieto. Barcelona, 2005.

- E.: Sí... pero a mí no...
 R.: Esta es que me daba a mí miedo.
 CH.: Esta tiene las patas de serpiente...
 E.: Sí, a mí también, es... la sensación esa...
 R.: Es una sensación muy personal...
 CH.: Claro.
 E.: Claro. Claro.
 R.: Yo, la piel de serpiente, la repudio...

(Transcripción 1: p.12)¹¹

Revisando estos comentarios nos planteamos cómo a veces nuestros miedos nos cierran puertas y cierran puertas a nuestros alumnos para acercarnos y acercarse a otros temas y a otras formas de mirar diferentes a las habituales. En el caso de esta imagen, la sensación de miedo o de repudio actuó como argumento para rechazar el uso de esta obra en el aula. Comentando esta postura en el seminario, reflexionamos sobre cómo el tema del miedo o del rechazo son cuestiones que podrían tratarse con el alumnado utilizando, precisamente, esta obra en el aula.

3. Trabajando con arte contemporáneo

En la siguiente sesión comenzamos revisando algunas propuestas de trabajo con arte contemporáneo para niños, extraídas de páginas webs. Nos fijamos en algunas frases citadas en estas páginas como las que siguen:

“Haz click y te aparecerá el lienzo donde puedes pintar al estilo de Jackson Pollock con simples movimientos de ratón”¹².

“Dibujos de cuadros famosos para colorear que cuentan con la referencia del modelo del cuadro original para que se puedan tomar los colores del cuadro original a la hora de colorear el cuadro”¹³.

Observamos cómo estas propuestas rescatan, entre otros aspectos, la idea de genio creador ex-

¹¹Transcripción de proceso de triangulación de obras de arte contemporáneo realizado por las maestras citadas (Apéndice 1.6 incluido en González, 2007).

¹²Lorés, A. Para pintar como Jackson Pollock en *Menudo Arte* [en línea]. S.f. [Consulta 3 de marzo de 2011]. <<http://www.menudoarte.es>>.

¹³La casa infantil. Dibujos de cuadros famosos para colorear con referencia del cuadro famoso original para colorear [en línea]. S. f. [Consulta 12 de marzo de 2011].<<http://www.lacasainfantil.com>>.

puesta anteriormente, la importancia del manejo de la técnica y de la semejanza con el original. Examinar estas propuestas nos ayudó a pensar, de nuevo, cómo trabajamos con obras de arte en general y de arte contemporáneo en particular en nuestras aulas.

Frente a esta idea de “arte como producto a imitar”, el seminario trató de acercar al profesorado a la idea de “arte como experiencia”, es decir, a la comprensión de la obra de arte como un producto potencial, susceptible de activar experiencias en el espectador, y por tanto en nuestros alumnos¹⁴. Para acercarnos más a esta idea revisamos algunos postulados de John Dewey que proponen conectar el arte con la vida de la persona, para que la experiencia estética sea más provechosa¹⁵. Este enfoque nos alienta a que nos relacionemos con las obras de arte atendiendo no solo a sus aspectos técnicos y formales, sino yendo más allá: logrando que “nos emocionen”. Desde este punto de vista, nuestro reto radicaría en lograr que el alumno traspase esa frontera “formal” para que se relacione personalmente con el objeto.

Acompañando esta idea, reflexionamos sobre las repercusiones que puede tener la mitificación del artista-genio en el aula. Como explica Imanol Aguirre¹⁶:

“(…) el presentar las artes de la manera que en algunas ocasiones -no siempre- se hace, tie-

ne un riesgo también evidente: se presenta a las artes y a los artistas como seres míticos, como seres ajenos a la sociedad que no tienen problemas, como seres casi perfectos, geniales, que hacen cosas maravillosas. Pero el hecho de que se presenten en la escuela y de esta manera puede llegar a producir un efecto adverso al que se pretende. En una investigación que hicimos hace unos años con jóvenes de Secundaria descubrimos que para ellos todo este mundo de las artes y de los artistas era “materia escolar”, era algo que habían tenido que aprender (porque se habían tenido que aprender los nombres de sus obras, las fechas, etc.) y eso los habían convertido en objeto de conocimiento escolar y por tanto, algo ajeno a su propia vida. De manera que el efecto que se pretendía con la presentación de las artes y de los artistas de esta forma había terminado por convertirse en un efecto boomerang, y había generado una manera de relacionarse con las artes según las cuales los jóvenes pensaban que las artes eran algo que no tenía que ver con ellos, que tenía que ver con la escuela, que formaba parte de las tareas escolares, no de su vida. Ahí es donde un cambio de perspectiva puede propiciar que los artistas sean para nosotros oportunidades para aprender, para conocernos y para conocer”.

Ampliando este discurso, revisamos en el seminario algunas premisas extraídas del modelo

¹⁴Esta experiencia -que se comprende como vital por cuanto responde a las necesidades e intereses del niño- favorece la generación del pensamiento, la activación de sus emociones y el desarrollo de su pensamiento crítico y reflexivo; aspectos, todos ellos, vinculados al desarrollo de la identidad (González, 2007).

¹⁵Para Dewey, el arte no tiene otro valor que no sea el que le aporta la propia experiencia de la persona que lo vivencia (1934).

¹⁶Extraído de una entrevista realizada a Imanol Aguirre en el I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades (Granada, España, del 3 al 6 de noviembre de 2010) (disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=6JLGYWrEurc>).

de educación para la Comprensión de la Cultura Visual, comprendiéndola como “(...) el espacio de interacción entre lo que vemos y cómo somos vistos por aquello que vemos” (Hernández, 2010: 23). Observamos que “(...) la cultura visual, cuando se refiere a la educación, puede articularse como un cruce de relatos en rizoma que permiten indagar sobre las maneras culturales de mirar y sus efectos sobre cada uno de nosotros. Cuando nos colocamos en este espacio de cruce, ya no decimos con Berger que lo que vemos habitualmente nos confirma, sino que nos conforma (Sánchez Moreno, 2007: 25). Por eso no nos engañamos y pensamos que no vemos lo que queremos ver, sino aquello que nos hacen ver” (Hernández, 2010: 23).

Con el objetivo de tomar conciencia de los valores culturales, las metáforas y los sentidos presentes en las imágenes abordamos un proceso de deconstrucción con la obra *A History of Sex* de Andrés Serrano¹⁷ (1995). Se trataba de “diagnosticar” la obra, identificando los códigos, símbolos y signos que contiene para comprender los significados que maneja (Hernández, 2000). Una primera puesta en común nos llevó a identificar una intención de cuestionamiento de roles masculino y femenino en esta composición, que subvierte las asociaciones tradicionales entre aspecto físico, conducta y atributos ligados culturalmente a la idea de masculinidad y feminidad.

Partiendo de esta misma obra revisamos, seguidamente, algunas estrategias basadas en la contraposición de imágenes que se podrían utilizar en el aula para favorecer la comprensión crítica de la cultura visual: contrastando esta imagen con otras podemos sacar a la luz y cuestionar las posiciones y jerarquías que se presentan en ellas (el contraste de imágenes de la figura 9 propone evidenciar y cuestionar asociaciones entre roles masculino y femenino; el realizado en la figura 10 procura revisar la asociación entre madre, maternidad y virginidad). Siguiendo otras estrategias, podemos disolver una imagen en otra, contrastarla con un texto o con un objeto, comparaciones que igualmente nos pueden ayudar a hacer visibles los códigos y valores culturales que se manejan en ellas.

Para terminar la sesión se propuso a los asistentes que recompusieran los grupos que habían manejado el día anterior y escogieran una de las obras de arte contemporáneo que habían seleccionado la pasada sesión. Agrupados de esta manera se les propuso elaborar un collage¹⁸ que describiera el diseño de un micro-proyecto que tomara como referencia la pieza elegida para trabajar un tema con el alumnado. Se les proponía, igualmente, utilizar procesos de deconstrucción como estrategias para desvelar claves presentes en la imagen que hubieran elegido, que podrían relacionarse con el tema que hubieran seleccionado.

¹⁷Andrés Serrano es conocido por abordar en sus creaciones temas que generan controversia. El modo que tiene de reinterpretar mitos y estereotipos unido a su habilidad en el empleo del lenguaje para elaborar sus títulos nos llevó a seleccionar una pieza de este artista para ser trabajada en el seminario.

¹⁸Para elaborar los collages los asistentes dispusieron de papel continuo, rotuladores y material propio como fotografías, revistas, cuentos y libros de los que pudieron extraer imágenes y textos para hacer el diseño de la sesión.

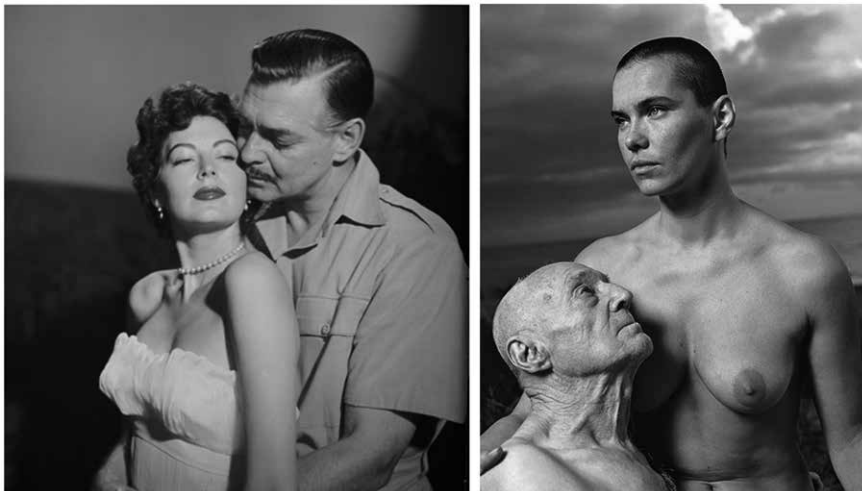


Figura 10. A la izquierda: Escena de la película Mogambo con Clark Gable y Ava Gardner (John Ford, 1953). A la derecha: Andrés Serrano. A History os Sex (Antonio and Ulrike), 1995



Figura 11. A la izquierda: Luis de Morales. La Virgen con el Niño, 1570. A la derecha: Andrés Serrano. A History os Sex (Antonio and Ulrike), 1995.



Figura 12: Collage correspondiente a uno de los micro-proyectos realizados en el seminario. En este trabajo el grupo tomó como referencia la obra *Blue Eyes* de Liliana Porter (2000) y *The New Mothers* de Sally Mann (1989) para proponer reflexiones con el alumnado sobre los roles adscritos culturalmente al género masculino y femenino y las relaciones que se establecen entre estos roles y la idea de paternidad y maternidad presente en nuestro imaginario cultural.

Como orientaciones para negociar en el grupo el tema sobre el que podría girar el micro-proyecto y las estrategias que se podrían seguir en su diseño, se propuso al profesorado que se hicieran las siguientes preguntas:

-¿Con qué discursos puedo relacionar esta obra? ¿Qué concepciones, mitos o estereotipos puedo explorar con ella?

-¿Qué recursos tengo para relacionarme con esta obra? Es decir, ¿qué puedo contar sobre ella, extraído de mi propia experiencia o de otros ámbitos?

-¿Cómo puedo relacionar esto con la experiencia de mis alumnos/as? ¿Qué episodio de sus vivencias puedo recuperar para ayudarlos a conectar con la imagen y abordar un proceso de reflexión?

-¿Con qué imágenes u objetos puedo relacionarla?

-¿Qué puedo preguntar? ¿Cómo puedo implicar activamente a los alumnos en esta investigación?

Siguiendo estas consideraciones, los microproyectos trataron, en general, de favorecer

un contacto “de tú a tú” con las obras de arte, trabajándolas de forma cercana a la realidad de los alumnos. Plantearon estrategias en el aula en las que se utilizaba el arte contemporáneo como fuente de experiencia vital, como medio para la comprensión cultural, para el desarrollo de la experiencia estética y desarrollo de la actitud crítica del niño.

Referencias bibliográficas

DEWEY, J. *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1937.

GONZÁLEZ, M. R. *Arte Contemporáneo y Construcción Identitaria en Educación Infantil*. Granada: Universidad de Granada, 2007.

GONZÁLEZ, M. R. “Experiencia de un grupo de maestros con el arte contemporáneo: deconstruyendo mitos y explorando nuevos enfoques en Educación Infantil”. En *Actas del III Congrés d’Educació de les Arts Visuals: Per un diàleg entre les arts (Barcelona, 3, 4 y 5 de septiembre de 2009)*. Barcelona: Octaedro, 2010.

HERNÁNDEZ, F. “Más allá de los objetos y de las miradas”. En M. R. GONZÁLEZ; M.

A. MOLEÓN, y C. GONZÁLEZ (Eds.). *Actas del I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades*. Granada: El Corte Inglés Ámbito Cultural, 2010.

HERNÁNDEZ, F. *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.

Lorés, A. Para pintar como Jackson Pollock en *Menudo Arte* [en línea]. S.f. [Consulta 3 de marzo de 2011]. <<http://www.menudoarte.es>>.

La casa infantil. Dibujos de cuadros famosos para colorear con referencia del cuadro famoso original para colorear [en línea]. S. f. [Consulta 12 de marzo de 2011]. <<http://www.lacasainfantil.com>>.

¿CÓMO ABORDAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ACTUALIDAD?: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA UN CONTEXTO POSMODERNO

Eneritz López Martínez [eneritz.lopez@gmail.com]

1.- Introducción

¿Por qué la educación artística no puede seguir basándose en la interpretación unívoca de imágenes y en la enseñanza de los macrorrelatos que la historia nos ha hecho creer como únicos?, ¿cómo abordar educativamente la interpretación de las prácticas artísticas posmodernas inclasificables, híbridas y subversivas como las que se producen en nuestra contemporaneidad?, ¿qué necesitan saber los profesionales de la educación artística en la actualidad para llevar a cabo sus prácticas de forma situada y contextualizada en una sociedad donde la incertidumbre, la estetificación extrema y el simulacro son moneda co-

rriente? Estas cuestiones fueron la base de los seminarios dirigidos a docentes del área artística, maestros de enseñanza primaria, profesores de enseñanza secundaria y estudiantes de licenciatura que realicé en 2012 en la sede universitaria de Paysandú (Universidad de la República). Este capítulo tiene como objetivo constituir una síntesis de lo compartido durante aquellas sesiones formativas, con la intención de que los aprendizajes surgidos puedan ser de utilidad a quienes tengan la oportunidad de leer este texto.

Antes de comenzar los contenidos propios de los seminarios, me interesa aclarar que todos ellos tienen estrecha relación con las preocupaciones que a diario me abordan en mi práctica

profesional como educadora de museos, docente e investigadora en relación con el campo de la educación artística, especialmente dirigida al estudio de la situación y formación de las educadoras¹. Este perfil profesional híbrido -unido a mi gran afición por visitar museos, en los cuales observo, escucho, participo en actividades, analizo sus prácticas, visito, cuestiono-, conforma mi mirada y apunta la complejidad y versatilidad del lugar desde el que articulé los seminarios y desde el que hoy escribo sobre estas cuestiones que considero candentes en el ámbito de la educación artística y a las que me aproximo desde múltiples puntos de vista.

2. Incertidumbres y rupturas: retos de un contexto posmoderno

Aunque hace décadas que venimos escuchando que estamos inmersos en un mundo posmoderno e incluso hay autores que hablan de otra era posterior, considero que aún es necesario rescatar este término y reflexionar sobre lo que supone en el ámbito de la educación

artística. Lo considero necesario porque se manejan aún nociones educativas (especialmente de la educación artística) que están totalmente obsoletas o que resultan anacrónicas para el tiempo que estamos viviendo y el tipo de arte que se está realizando en nuestra época. Por ejemplo, muchos proyectos siguen basándose en la voz unidireccional y con un discurso uniforme y sin fisuras de un solo líder, en vez de tender a organizaciones más participativas y colaborativas entre diferentes profesionales. O también, se siguen fomentando análisis formalistas y estéticos de piezas artísticas cuyas interpretaciones o usos educativos deberían ir mucho más allá, teniendo en cuenta aspectos como los apropiacionismos, las referencias entrecruzadas, la ironía o el pastiche que, entre otros mecanismos, están ampliamente presentes en las prácticas del arte actual.

Como profesionales de la educación, es importante que exploremos y tengamos en cuenta los cambios acaecidos en el paso de un mundo moderno (basado en certezas, seguridades, absolutismos, linealidad) a un mundo posmoderno,

¹Desde el año 2005 el foco de mis investigaciones ha sido la problemática profesional en la que se sitúa la educación en museos. Uno de los primeros artículos realizados al respecto fue: Kivatinez, M. y López, E. (2006) Mirada crítica a la formación de los educadores de museos, en: Zona Pública, nº4 (boletín online, Asociación de Museólogos de Cataluña) [<http://www.perrorabioso.com/P/node/758>, última consulta: 17.03.2013]. Posteriormente, construí también mi tesis sobre esta temática específica: López, E. (2009) "¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles" [tesis doctoral], Universidad de Barcelona.

En los últimos años, he publicado investigaciones más localizadas en aspectos concretos de la construcción de esta profesión: 1) López, E. y Alcaide, E. (2011a) Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante, en: Acaso, M. (2011) (coord.) Perspectivas. Situación actual de la educación en museos de artes visuales. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica, pp. 13-30. [http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/98, última consulta: 17.03.2013]; 2) López, E. (2011) A solas con una educadora de museos: una conversación sobre su trabajo, situación y visión de la educación artística contemporánea, Revista digital do LAV, 6 (4), Ramal: UFSM, pp. 1-12. [<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/viewFile/2645/1561>, última consulta: 17.03.2013]; 3) Sánchez de Serdio, A. y López, E. (2011) Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural, en: Desacuerdos 6, edita: Arteleku, Centro José Guerrero, MACBA y UNIA. [http://ayp.unia.es/dmdocuments/desacuerdos_6.pdf, última consulta: 17.03.2013].

donde la fragmentación, la incertidumbre y la multiplicidad están a la orden del día. Obviamente esta ruptura con los paradigmas anteriores, afecta a todos los sectores, y nos fijaremos especialmente en las resonancias que tiene en el campo de la educación y en el ámbito artístico, explorando los cambios que ha supuesto el gran protagonismo de las imágenes en nuestra era tecnificada e hiperconectada. Si nos fijamos, en la vida posmoderna, que podríamos ejemplificar cualquiera de nosotros, mantenemos cientos de relaciones fluidas (redes sociales, blogs, internet, viajar), sentimos una incapacidad de leer todos los mails, noticias, actualizaciones, novedades que nos llegan a diario (saturación de información), sufrimos (y disfrutamos) impactos (audio) visuales constantemente (móviles, publicidad, ordenadores) y nos enfrentamos a un tiempo de gran incertidumbre laboral, vital, política, social, en un contexto donde se resquebrajan todas las verdades que antes ofrecían seguridad. De hecho, algunos de los principales rasgos de la posmodernidad son la avalancha de distintas y variadas relaciones, la saturación de estímulos de todo tipo (sobre todo visuales) y la imposibilidad manejar la cantidad de información que recibimos cada instante (Gergen, 1992).

¿Pero cuáles han sido las principales rupturas que ha supuesto la posmodernidad a nivel global? Para entender los cambios y quebrantos que ello ha supuesto, recordemos que la modernidad (período comprendido entre la ilustración francesa en el siglo XVIII y mediados del siglo XX) creía en el progreso ilimitado, caracterizándose por la creencia de superación constante respecto a épocas pasadas, en todos los ámbitos

(ciencia, arte, política, etc.). Consecuentemente impuso la idea de mejorar la civilización a través de métodos racionales, bajo el sostén de la universalidad donde las ideas occidentales eran válidas para todos los humanos. Este crecimiento del pensamiento racional, vino acompañado del materialismo y la predominancia de lo científico con su afán por la búsqueda la verdad, además de la importancia de la naturaleza y la realidad social como objeto de conocimiento objetivo. En este contexto, las cuestiones artísticas se trataron de explicar dentro de una evolución lineal y darwinista en la cual un estilo sustituye a otro, superándolo. De ahí que las vanguardias fuesen vistas como movimientos renovadores y rompedores con las tradiciones y el pasado. La lectura de la obra artística, entendida como contemplación, priorizaba el análisis de sus características formales, hablando de pureza, abstracción y supremacía de la voluntad del artista. Frente a estas ideas y formas de entender la realidad absolutas, estáticas y sin fisuras, surge la idea de posmodernidad como un término utilizado para aglutinar una gran variedad de tendencias culturales, artísticas, filosóficas y literarias surgidas a partir de la década de los setenta del siglo XX con el contundente objetivo de superar al movimiento moderno. Con la publicación en 1979 del libro *“The postmodern condition”* de Jean Francoise Lyotard se fue consolidando el término “posmodernidad”, haciendo alusión más concretamente a un movimiento filosófico (aunque también se entiende como un periodo histórico). Algunos de sus rasgos principales fueron la sensación de fragmentación, el descentramiento del sujeto, eclecticism-

mo, caos, exaltación de las diferencias culturales y procesos alternativos de pensamiento. La posmodernidad veía en la modernidad un auténtico fracaso en sus intenciones de renovar los ámbitos como el arte, la cultura, la filosofía o de emancipación del individuo. Por ello, trabajó en la reestructuración desde la raíz de todas aquellas formas tradicionales que imperaban durante el período que ocupó la modernidad. Algunos de sus postulados fueron la defensa de lo híbrido, el desarrollo y revalorización de la cultura popular, la descentralización tanto de la autoridad científica como de la intelectual, y la caída de las grandes narrativas, de la universalidad y el totalitarismo que organizaba los conocimientos y experiencias de forma unificada. En este contexto de crisis, la ciencia y la filosofía también tuvieron que replantear sus grandiosas afirmaciones metafísicas, para verse a sí mismas como un conjunto de muchas narrativas.

A continuación mencionaré algunas ideas y características propias de sociedades posmodernas que considero fundamentales de tener en cuenta para quienes nos dedicamos a la educación artística:

- Las relaciones humanas son más diversas, más inmediatas, fluidas, plurales, proactivas, audiovisuales, horizontales, colaborativas y narrativas que en épocas anteriores donde las jerarquías, el clasismo, la estabilidad y la monotonía eran lo normativo.
- Ya no hay verdades, absolutismos ni certezas, sino que hay incertidumbre a todos los niveles, siendo muchas más opciones válidas y plausibles.

- Se promueve una obsesión por la renovación constante, se plantean dudas y cuestionamientos, surgen novedades y replanteamientos constantemente. La obsolescencia programada de la tecnología nos afecta y nos condiciona.

- La economía de la producción va dejando paso a la economía de consumo.

- El culto al cuerpo y la búsqueda de la eterna juventud son cada vez más evidentes, llegando a una estetificación extrema.

- Se suscita el individualismo y la idea de que lo importante es vivir hoy, buscando el placer inmediato. Lo efímero y lo desechable tienen gran éxito bajo estos parámetros.

- Los medios de comunicación son los fabricantes del nuevo poder, convirtiéndose en los auténticos transmisores de la realidad.

- Se vive en una sociedad del espectáculo (Debord, 1967) en la que el objeto ya no es valorado por sus cualidades intrínsecas o por sus significados sino por sus apariencias: el simulacro suplanta la realidad.

- La adoración por las nuevas tecnologías de la información y comunicación es omnipresente.

- La imagen domina absolutamente todo: el mundo posmoderno es eminentemente visual. Cada día somos bombardeados por un incesante cúmulo de imágenes. Se usan con diferentes fines pero es innegable que todas ellas tienen gran influencia sobre nosotros porque es innegable que mirar una imagen produce un impacto no reproducible en texto. Además, las imágenes conllevan mensajes y valores complejos que pueden configurar

la conciencia humana, generar relaciones sociales o incluso actuar como vehículos de legitimación del poder. Los productos visuales nos condicionan porque pueden actuar como formas de representación, siendo capaces de redefinirnos con su poder para crear estereotipos o marcar roles. No podemos olvidar que vivimos en una condición de hiperrealidad (Baudrillard, 1981), rodeados de códigos simbólicos que simulan la realidad, donde las imágenes dejan de ser meras representaciones para fundirse con la realidad y conectarnos profundamente con el mundo que vivimos.

En resumen, las imágenes educan de un modo muy potente y son instrumentos de configurar identidades, instruyendo sobre formas de comportamientos, deseos, etc. Por todo ello, y teniendo en cuenta el contexto hipervisual en el que vivimos, es importante nuestro papel como profesionales de la educación artística, para apostar por la educación crítica y situada, por contribuir a que nuestros alumnos puedan ver críticamente las imágenes y enfrentarse con herramientas de análisis al mundo posmoderno visual en el que tienen que desenvolverse. Con ello podrán estar equipados para contrarrestar los posibles efectos nocivos del bombardeo audiovisual al que están sometidos a diario.

3. Las prácticas artísticas actuales rompen las normas

Frente a la idea monolítica y estática que nos han enseñado a usar del arte en general, el arte posmoderno se nos presenta como algo ecléctico,

ambiguo e irónico, impactante, revolucionario, confuso. La posmodernidad no es ningún estilo artístico, sino que es más bien una tendencia, que está continuamente reciclándose, cambiando. Se relaciona con nuestras dinámicas de consumo voraz, propias del capitalismo global. Las prácticas artísticas, quizás ahora más que nunca, deben ser entendidas como producciones culturales, es decir, que son portadas de discursos y vinculadas a contextos, narradoras de historias sobre las preocupaciones de sus artífices, que están insertos en una sociedad y una cultura que les afecta. Son hechos artísticos cuyas fronteras se han disuelto, y que a través de formas, formatos y metodologías diferentes a lo conocido anteriormente nos hablan de problemáticas que nos implican, que están hablando de nosotros, de nuestro mundo, de nuestros valores. Hoy en día el arte ya no responde a unas características tangibles, cerradas, estrictas y claras, sino que las prácticas artísticas se han ido convirtiendo en algo amplio y múltiple a todos los niveles y en algo totalmente inclasificable, permeable, híbrido, difuso: las fronteras entre arte elevado, culto, legitimado por las grandes instituciones y el arte popular se diluyen. Además, las temáticas que tratan se hacen más complejas, controvertidas e incluyen problemas o cuestiones que antes se considerarían banales e incluso indignos de formar parte de las artes. En efecto, algunos artistas de hoy investigan sobre la vida y ponen el foco en temas sociales, políticos, económicos; otros sin embargo focalizan en relaciones humanas, memoria, muerte; otros trabajan con comunidades o audiencias, etc. Los artistas adoptan roles diferentes y el propio arte se convierte en un concepto fluido. No sólo son

los temas los que cambian, sino también los soportes: se disuelven los límites del arte, al subvertir la idea de “soporte físico”, pasando así de hablar de “obras artísticas” (tangibles) a “hechos o prácticas” artísticas. El arte, impregnado por todo un cúmulo de experiencias audiovisuales y culturales, se convierte en un ente vivo. Así, *performance*, recontextualizaciones, *land-art*, instalaciones, fotografía, vídeos, intervenciones específicas en espacios, *body-art*, *happenings* conviven y se interconectan con formas más tradicionales de hacer arte.

Paralelamente, bajo paradigmas posmodernos el trabajo de los/as artistas se resignifica, así como su rol y función social: ya no es un artesano, pero tampoco un genio ni un bohemio; se les entiende como personas que se interesan por cuestionar la realidad dada, implicados con problemas de su entorno, revolucionarios, agentes culturales. Esto lo realizan a partir de la generación de experiencias, transformando saberes colectivos y para darles nuevos significados, así como problematizando supuestos preestablecidos. Obviamente, al hilo de los cambios sobre la figura del artista, también se ve de otro modo al “espectador” del arte, que ya no es un *connoisseur*, sino que se vuelve un usuario, exigente, participativo que no sólo contempla, sino que comparte la autoría ya que su papel requiere un esfuerzo, conocimientos, saber relacionar, ser creativo para construir significados. Además

de productor y receptor, también cambian los lugares donde se desarrollan, se legitiman y se usan las artes: centros culturales, museos como laboratorios de experiencias, colectivos autogestionados, galerías, espacio público, internet, televisión, bienales, ferias, salas, el propio cuerpo, etc.: todos estos nuevos escenarios entran en juego en relación a estas nuevas prácticas.

Para comprender las diferencias entre las concepciones del arte “moderno” y el considerado “posmoderno”, rescato algunas características opuestas², a modo de binomios de forma que resulta útil para apreciar la transgresión que ha supuesto con respecto al resto de la historia del arte:

-Experiencia estética desinteresada vs. Cultura, contexto e intereses. En la modernidad el arte es un fenómeno único materializado en objetos específicos -que hablan por sí mismos y tienen un significado intrínseco- destinados a proporcionar una experiencia estética desinteresada gracias a su belleza formal. Por el contrario, en la posmodernidad las prácticas artísticas son formas de producción y reproducción cultural que sólo pueden entenderse teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción, así como su circulación.

-Superioridad de las Bellas Artes vs. Abolición de dicotomía élite-popular. Durante la

²Estas características están basadas en los contenidos de la “tabla 1: Principales características de la modernidad y la posmodernidad” de las páginas 77 y 78 del libro: Efland, A., Freedman, K. y Sturh, P. (2003) La educación en el arte posmoderno, Barcelona: Paidós

modernidad se rechazan los gustos estéticos comunes del gran público y reivindican un rango superior para las bellas artes, asimilando el concepto de “estética” al de contemplación. Se desprestigian las artesanías y los artefactos hechos a mano, debido a la industrialización. Frente a ello, la posmodernidad apuesta por cancelar la dicotomía entre “bellas artes” y “artes populares”, repudiando el elitismo y construyendo prácticas que interconectan ambas cosas.

-Superación progresiva vs. Espirales, retrocesos, bucles. En la modernidad se admite la idea de un progreso histórico lineal: cada nuevo estilo artístico supera la calidad y el potencial expresivo del arte anterior y contribuye al progreso de la civilización. La posmodernidad sin embargo rechaza la noción de progreso lineal, sosteniendo que la civilización no ha logrado avance alguno sin producir por añadidura situaciones nada progresistas e incluso importantes retrocesos.

-Artistas héroes inmunes vs. Profesionales del arte vinculados al contexto. La modernidad considera que el papel de los artistas es revolucionario e inmune a las patologías sociales; son genios creadores, aislados. La posmodernidad cuestiona este papel distinguido que ostentaban los entendidos en arte y artistas, quienes parecían tener un saber exclusivo y/o privado de las artes. Los artistas profesionales son reflejo de la sociedad y son influidos por las circunstancias del contexto.

-Pureza formal abstracta vs. Anclaje en la sociedad y cultura. En la modernidad el uso de la abstracción se basa en el seguimiento de

relaciones puramente formales que pueden producir una experiencia estética. Los artistas son seres “superiores” que se expresan de forma incomprensible a través de lenguajes abstractos. Además, el arte moderno es autorreferencial y unitario. En contraposición, el arte posmoderno redescubre el realismo originado en el estudio de la sociedad y la cultura.

-Unicidad y belleza formal vs. Eclecticismo y disonancia. El estilo moderno postula una idea de unidad orgánica, censurando la decoración y el ornamento. Se promueven la consistencia y la “pureza” de la forma artística, la belleza y el significado único. Por el contrario, un objeto posmoderno se caracteriza por su eclecticismo y belleza disonante derivada de la combinación de motivos de diferentes estilos. El arte posmoderno usa deliberadamente la contradicción, la ironía, la metáfora, produciendo significados ambiguos y contradictorios. Esto se denomina “doble codificación” (Jenks, 1986), que consiste en la capacidad de los objetos posmodernos de incorporar elementos que le son ajenos, de lo que nace el pastiche, creando hibridaciones en las que tienen cabida las más extravagantes combinaciones.

-Universalidad y corrección vs. Pluralidad y multiplicidad: deconstrucción. La modernidad busca un estilo universal, que trasciende cualquier estilo local, étnico o popular. El significado es fijo, focalizado en la forma o en la intención del artista. Frente a ello, la posmodernidad tiene en cuenta una pluralidad de estilos, que son eclécticos e híbridos, suscep-

tibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Se rompe con el eurocentrismo. Los objetos multiculturales son reciclados y revalorizados de diversas maneras, con el objetivo de que reflejen sus orígenes. En ello tiene mucho peso la deconstrucción planteada en los años 70 por Jacques Derrida³, que contradice la idea de que haya una única interpretación fija. Desde esta óptica el artefacto artístico tiene múltiples posibilidades de encuentros, desencuentros, interpretaciones y significados, ya que dependen del contexto y del visualizador.

-Renovación y creación vs. Apropiacionismo y reinterpretación del pasado. La modernidad implica la destrucción creativa de las realidades antiguas para crear otras nuevas, siempre mejores, más avanzadas. Sin embargo en la posmodernidad se sustituye la innovación por el cambio constante que va en múltiples direcciones: ahora vivimos en una serie de presentes perpetuos, somos nómadas de ideas y de gustos, en relación con la inestabilidad, la oscilación y la pérdida de certezas, por lo que la innovación deja de ser un valor. El arte posmoderno parodia, plagia, cita, haciendo desaparecer el aura de “obra única” y original de la modernidad.

-Macrorrelatos vs. Microrrelatos. Los macrorrelatos de la Historia postulados duran-

te la modernidad son discursos totalizantes y multiabarcadores, en los que se asume la comprensión de hechos de carácter científico, histórico y social de forma absolutista, pretendiendo dar respuesta y solución a toda contingencia. Los microrrelatos por los que apuesta la posmodernidad plantean su incredulidad ante las metanarraciones. Para Lyotard (1984), los metarrelatos debían reemplazarse por relatos que tengan en cuenta otras culturas, géneros y clases sociales que difieran de la gran cultura hegemónica, occidental y considerada universal, porque esta no recoge a todas las culturas y personas.

Debido a todos estos cambios en las nociones del arte, es importante que tengamos en cuenta nuevos sistemas educativos e interpretativos para aproximarnos a las prácticas artísticas, ya que no se puede analizar, estudiar, enseñar o utilizar educativamente el arte actual igual que el de épocas anteriores. Todo esto que hoy sucede en las prácticas artísticas, debería tener una repercusión directa en nuestra manera de educar, de construir proyectos en nuestras comunidades y escuelas, en cómo somos educados/as y cómo educamos. Por ello, como profesionales del ámbito de la educación artística no podemos obviar estos cambios y tenemos que estar (in)formados

³Lo más novedoso del trabajo de Jacques Derrida fue la idea de deconstrucción para “describir un método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir y socavar cualquier interpretación fija” (Efland, Freedman y Sturh, 2003:177). Es decir, la deconstrucción es deshacer, descomponer las estructuras absolutas basadas sobre ciertos hechos. Es una operación para comprender cómo un todo o un conjunto de cosas es constituido, para reconstruirlo y demostrar que existen multitud de puntos de vista.

sobre teorías y prácticas contemporáneas. Es preciso adoptar una mirada nueva, olvidándonos de las reglas del arte anterior y de las nociones para su estudio que aprendimos hace décadas. Ahora es momento de sustituir la contemplación por la comprensión desde múltiples ángulos, por el establecimiento de relaciones entre imágenes y prácticas artísticas, por la implicación y la generación de experiencias.

4. Sociedades cambiantes, sistemas educativos cambiantes

Sin duda las constantes transformaciones y problemáticas de la sociedad actual afectan al campo educativo y, en un mundo tan eminentemente sensorial como el nuestro, especialmente a la educación artística. En sociedades globalizadas, plurales y tecnológicas como las actuales, cada vez tiene menos sentido una educación anclada en parámetros del pasado, tales como la transmisión unidireccional de conocimientos y repeticiones memorísticas de contenidos unívocos y hegemónicos. Los sistemas educativos que hoy se mantienen hunden sus raíces en el siglo XIX y en nociones de educar para una sociedad

industrializada y clasista, por lo tanto no son aptas para desenvolverse en el mundo contemporáneo. De hecho, tras los cambios sociales, culturales, económicos que han tenido lugar en el paso de la modernidad a la posmodernidad, dejan de tener sentido muchas de esas metodologías.

En la actualidad tenemos que poner en marcha nuevas formas de enseñar y aprender en horizontalidad, en colaboración, partiendo de los sujetos y teniendo en cuenta sus circunstancias. Sin embargo, a menudo comprobamos que la educación es aburrida, estática, competitiva, en soledad, violenta; es transmisora y homogénea. Mientras tanto, nuestro mundo cotidiano es veloz, estimulante, cambiante, incertero y estimulante audiovisualmente. La educación formal sólo proporciona una forma de aprender (priorizando la capacidad lógico-matemática y despreciando otras formas de aprendizaje, tales como las que ya indicó hace casi 30 años el profesor Howard Gardner⁴) y, quien no puede aprender de esa manera, está fuera del sistema.

Además, el profesor rara vez comparte la autoridad con su alumnado, ni les permite ser dueños/responsables de sus propios aprendizajes. En

⁴Howard Gardner desarrolló la teoría de las "múltiples inteligencias" en los años 80, planteando una visión pluralista de la inteligencia, reconociendo en ella muchas facetas diferentes, entendiéndose así que cada persona posee diferentes potenciales cognitivos. Para él la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos para un determinado contexto comunitario o cultural, proponiendo la existencia de siete o más tipos de inteligencias. Un aspecto fundamental en esta teoría, es insistir en que las inteligencias coexisten y se complementan, especialmente frente al desafío de resolver una problemática determinada, y como señala Gardner son todas igualmente importantes. Más información en: Gardner, H. (1998) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.

⁵Algunas de sus ideas expuestas en los siguientes vídeos: 1) "Cambiando paradigmas" (subtitulado y animado): <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>; 2) Conferencia en TED 2006: "Las escuelas matan la creatividad": <http://www.youtube.com/watch?v=AW-bTuBA5rU>; 3) Conferencia en TED 2010: "IA iniciar la revolución del aprendizaje!": <http://www.youtube.com/watch?v=zuRTEY7xdQs&feature=related>

general no se tiene en cuenta la creatividad, ni las formas de pensamiento divergente. No se están creando personas con pensamiento crítico, sino sumisas, que deben creer la historia que les cuentan, la única versión posible de los hechos, sin cuestionársela. La educación entiende las escuelas como fábricas, basándose en ideas de un contexto donde primaba una economía productiva, industrial; no para un momento como el actual que es postindustrial, posmoderno. Muchas de estas ideas están siendo expuestas por el pedagogo británico Ken Robinson⁵ que en los últimos años está apostando fuertemente por los necesarios cambios que le hacen falta al sistema educativo.

Reparemos en que la educación sigue enseñando a los niños certezas, verdades únicas y absolutas no acordes al contexto y totalmente desconectadas de su realidad: de las miles de materias que podrían estudiar, sólo se estudian 8 o 10, además de una forma restringida. Lo más sensato sería articular las escuelas para ofrecer estrategias que les equipen para comprender críticamente el mundo en el que tienen que desenvolverse. Además, esforzarse por imposición o castigo no suele dar resultado: para que los individuos se esfuercen, debemos trabajar a partir de una “pedagogía del deseo” (Hernández, 2007b), y una forma de hacerlo es a partir de los proyectos de trabajo, que tienen en cuenta quién es el alumno/a, qué sabe, qué puede aportar y qué necesitaría saber (Hernández, 2007a).

En esta época posmoderna nuestras prácticas educativas se sitúan en un momento de crisis, de cambio, de caos, de incertidumbre. Además, como ya hemos visto antes vivimos en un mundo saturado por lo visual y dominado por las nue-

vas tecnologías, nos desenvolvemos en contextos fluidos y virtuales, constantemente cambiantes. De ahí que el aprendizaje y la generación de conocimiento no tienen nada que ver con los modos que aprendimos hace décadas, cuando todo se basaba en verdades indiscutibles y certezas. Ahora la influencia de los medios de comunicación y la cultura visual popular en los niños y jóvenes es tan potente, que no podemos excluirla de nuestras prácticas educativas. Por ello, dentro de un mundo cambiante, fugaz, veloz y saturado de información es bastante sensato reconocer que cualquier conocimiento no es fijo, ni estanco. Es importante en estos tiempos ser experimental, valorar lo confuso, lo que se nos escapa, lo no dicho. Y, por supuesto, en relación con estos replanteamientos, se nos hace casi obligatorio revisar y cuestionarnos el currículo establecido, mostrando formas de transgredirlo, de completarlo, de modificarlo según nuestras posibilidades y las necesidades de nuestros/as alumnos/as, a quienes debemos procurar la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico.

5. Educación artística: aproximaciones desde la experiencia

En un mundo donde, como hemos visto en los epígrafes anteriores, lo visual es ubicuo y las fronteras del arte se diluyen, necesitamos herramientas para interpretar el arte desde múltiples ángulos, para trabajarlo educativamente alejándonos de formalismos y estimulando miradas críticas ante los mundos visuales de los que estamos rodeados. Concretamente, los gi-

ros que han tenido lugar en el mundo del arte y los necesarios cambios de los sistemas educativos mencionados anteriormente, deben tener su reflejo en los modos en que llevamos a cabo la educación artística en todo tipo de contextos. La educación posmoderna, concretamente la artística, ha de estar acorde con el contexto en el que tiene lugar, dando prioridad a visiones que incluyan la discontinuidad, los dilemas y las múltiples narrativas. No podemos analizar ni trabajar o utilizar educativamente las prácticas artísticas actuales desde un punto de vista moderno, estático, sin controversias ni desacuerdos, sino que tenemos que utilizar modos posmodernos acordes con el momento, y a las condiciones sociales y culturales en las que desarrollamos nuestro trabajo.

Hoy debemos defender y justificar ampliamente la importancia de la educación artística, en primer lugar, aclarando que no consiste en llevar a cabo actividades lúdicas y divertidas, manualidades o los pasatiempos, sino que sirve para generar conocimiento situado a partir de la producción, el análisis y la crítica. No sólo consiste en fomentar la libre expresión, sino en buscar la comprensión abierta de las representaciones visuales, mostrando que se pueden generar conocimientos a través de los significados que de ellas creamos (Acaso, 2009). Además, frente a lo que se suele prejuzgar, la educación artística no consiste (sólo) en aprender historia del arte, ni en aprender a pintar, ni en aprender a reconocer estilos, ni en aprender cuestiones estéticas, ya que involucra aprendizajes mucho más significativos y profundos, como por ejemplo aprender a mirar críticamente el mundo visual

que nos rodea. Ante las imágenes comerciales o publicitarias que construyen nuestros deseos y pensamientos, el arte puede hacernos pensar sobre lo peligroso de esa construcción y la educación artística puede enseñarnos a ver realidades y hablar sobre manipulación visual. En suma, la educación artística es útil y necesaria porque contribuye a que aprendamos a entender los mundos sociales y culturales en los que vivimos, o al menos a saber algunos de sus mecanismos.

No obstante, también es cierto que en un contexto como el actual, nuestro trabajo como profesionales de la educación artística en distintos ámbitos se enfrenta a menudo a prejuicios por parte de quienes tenemos delante tales como creer que las piezas de arte son incomprensibles, ya que los artistas son gente extravagante que hace obras extrañas y que sólo pueden ser entendidas por expertos. De hecho, hay muchas personas (estudiantes, adultos, visitantes de museos, etc.) que consideran que las prácticas artísticas actuales les quedan muy lejos, ya que contienen discursos que “les quedan grandes”. Ante estas preconcepciones debemos situar nuestro trabajo educativo en relación a las prácticas artísticas teniendo en cuenta algunas ideas como las que expongo a continuación:

- Promover una visión de artista como persona que trabaja, que investiga, que desarrolla sus obras dentro de un determinado contexto, tomando decisiones acertadas y erróneas, estando influido por lo que hay a su alrededor, etc.

- Pensar que las obras tienen múltiples formas de interpretarse y que es interesante

abrir posibilidades de relación entre las prácticas artísticas y otros productos visuales, ya que todas las personas tenemos un bagaje de saberes, unos imaginarios, unos conocimientos y es enriquecedor invitar a vincular todo eso que cada cual ya tiene con los hechos artísticos. Por eso es importante hacer especial hincapié en la relación que se establece entre el participante y la obra con la que se está trabajando, buscando que cuestionen e intercambien sus concepciones, proporcionando así una experiencia de aprendizaje más significativa.

-Partir de que todos aprendemos de formas diferentes y fomentar que las prácticas artísticas sean utilizadas para construir conocimientos y experiencias significativas (tanto individuales como grupales), es decir, utilizar el arte como un medio para tratar temas transversales, hablar sobre temas que les preocupan, que están viviendo, asuntos controvertidos, etc.

-Tener en cuenta el contexto donde está teniendo lugar la acción educativa, analizando las circunstancias de los participantes.

-Priorizar la reflexión, el compartir conocimientos, discutir, dudar, frente al exponer afirmativamente, al hacer de forma automática y simplemente manual o a la repetición de información.

En resumen, mucho del trabajo de quienes nos dedicamos a la educación artística en la actualidad tiene que ver con buscar vínculos y relaciones entre las prácticas artísticas y otras imágenes u otros asuntos que puedan ser de interés

de los usuarios o participantes en la actividad educativa concreta. En definitiva, es fundamental poner en juego dinámicas que tengan que ver con enredar unas cosas con otras, con la finalidad de que las personas puedan relacionarse de alguna forma en la que se sientan cómodas con las obras/artefectos estéticos que tienen delante.

6. Características y referentes para una educación artística posmoderna

Según lo expuesto hasta el momento, queda patente que para desarrollar proyectos de educación artística en la actualidad necesitamos visiones más fluidas, más plurales, más relacionadas con la cultura visual, más proactivas, más audiovisuales, más horizontales, más colaborativas, que transgredan las concepciones en las que generaciones anteriores fuimos educadas. Por ejemplo, desde una posición de educación artística posmoderna se cuestionan algunos de los valores que han estado presentes en nuestras sociedades, como el de la originalidad, la innovación, la individualidad del artista (entendido como un genio, que trabaja aislado del mundo), la unicidad en la recepción de las obras (partiendo de que todos entendemos y utilizamos el arte del mismo modo) o el valor de la belleza contemplativa. La era posmoderna propone nuevas formas de producir, circular y recibir las imágenes, y por ello los conceptos de autoría, originalidad, aura, vanguardia deben ser redefinidos. ¿Y estas ideas cómo pueden ser llevadas a la práctica? Por ejemplo, no legitimando ni promoviendo discursos hegemónicos sobre la importancia suprema de un artista por ser original,

visionario o innovador, sino explicar su trabajo artístico interconectándolo con su contexto de producción, y si es posible, uniéndolo a cómo, por qué y a través de quién nos ha llegado noticia de sus “hazañas” artísticas. También puede hacerse subvirtiendo la idea de que una pieza artística debe producir en todos nosotros la misma reacción: no en todas las épocas, ni lugares, ni todas las personas entienden o reciben una misma pieza artística de la misma manera, ya que los significados de las obras de arte son cambiantes, contingentes y, sobre todo, dependientes del visualizador, que al fin y al cabo, es quien dota de significados al producto visual que tiene delante. Es por ello que debemos tener en cuenta que los valores sobre el arte no son nunca neutrales porque el arte siempre está situado en un contexto y los valores que recaen sobre él son provisionales e indeterminados, ya que cada espectador interpreta el arte de forma diferente, y por tanto los significados de las obras nunca son fijos ni estables (Emery, 2002). Desde este punto de vista se cuestiona la tradicional construcción monolítica del conocimiento, ya que se parte de que su autor es tanto el artista como el observador. En relación a esta postura, se tiene también en cuenta que el aprendizaje ocurre a largo plazo y se considera que siempre ha de estar contextualizado. Además, es necesario permitir que emerjan las expectativas, inquietudes y deseos de cada individuo (MacDonald, 2006).

La educación artística posmoderna se pregunta por suposiciones aceptadas como la naturaleza del arte, la creatividad infantil, la autonomía del arte, los procedimientos nor-

mativos y las prácticas educativas. A la educación artística postmoderna le interesan las cuestiones de diferencia: clase, raza, religión, sexualidad, género, nacionalidad, edad, etc. (para ser más plural y no homogénea). Está en contra de la estética modernista, afirmativa y universalista. Además, considera que no es tan importante el conocimiento o el texto experto como el contexto y los significados ocultos que el texto esconde (nacionalismo, religión, elitismo, etc.) (Neperud, 1995).

Del mismo modo, una educación artística posmoderna tiene muy en cuenta los microrrelatos, ejemplificados en obras de artistas que, por las características de su trabajo, por las técnicas usadas, por los temas que trata, no habría tenido cabida durante la época moderna en el mundo del “arte legitimado” o sus prácticas no habrían sido consideradas como válidas. Esto puede materializarse en nuestras prácticas educativas a través de la selección de manifestaciones artísticas que hacemos para nuestros proyectos, ¿acaso tiene sentido en un mundo diverso culturalmente seguir ejemplificando el arte a través de obras de artistas hombres, blancos y europeos exclusivamente? En este sentido, debemos reflexionar sobre la influencia que tenemos como profesionales de la educación artística en ampliar el imaginario audiovisual de nuestros alumnos, convirtiéndolo en uno mucho más amplio y diversificado que el que acostumbra a reflejar el “currículo oficial”. Podemos elegir artistas que sean muy significativos, interesantes, elocuentes, que estén trabajando a nuestro lado sobre cuestiones controvertidas, excitantes,

que nos preocupan y discursivamente nos resulten útiles para nuestros proyectos, por mucho que su nombre no esté incluido entre los artistas “correctos” (según los libros de textos), más cotizados (según el mercado) o más expuestos (según el sistema de museos). Además para llevar a cabo una educación artística posmoderna, es necesario que seamos conscientes del vínculo poder-saber. El filósofo francés Michel Foucault señaló cómo las instituciones y los grupos sociales más poderosos suelen determinar qué versión de los hechos debe considerarse digna de ser enseñada, ignorando los intereses y deseos de otros, carentes de poder (Efland, Freedman y Sturh, 2003). Estas ideas trasladadas al ámbito del arte, ponen de manifiesto por ejemplo, que los análisis estéticos utilizados como un enfoque (casi único) de la crítica de arte durante décadas, permitían describir los rasgos superficiales de las obras de arte, pero que resultaban ineficaces para revelar significados culturales. Quienes tienen poder deciden qué enseñar y qué ocultar y cómo hacerlo y como profesionales de la educación tenemos la oportunidad de elaborar programaciones y currículums más representativos y democráticos.

En concreto, Lee Emery (2002) propone la utilización interconectada de siete distintos marcos interpretativos (el formalista, la deconstrucción, el de género, el cultural, el semiótico, el psicoanalítico y el socio-realista) para trabajar las obras artísticas de una forma educativa significativa, actual y global. Cada uno de estos marcos, entendidos como estrategias de abordaje de las propuestas artísticas, debe ser puesto en práctica de manera complemen-

taria, evitando usarlos de forma parcial, según la conveniencia acorde a la obra que se quiera analizar. Al entremezclar estas diferentes aproximaciones educativas o marcos interpretativos, podremos poner en marcha proyectos educativos usando múltiples cuestiones que podrán generar inquietudes y reflexiones en los estudiantes a través de baterías de preguntas y propuestas, que resultan alternativas a las maneras existentes y habituales de utilizar el arte de una forma educativa.

Estas ideas están relacionadas con posturas contemporáneas de la educación que tienen en cuenta que el contexto social y humano de las personas que aprenden influye en su proceso de aprendizaje y, por ello, parte de que el conocimiento no se deriva de la manipulación de símbolos sino de la interacción, y que no se produce en la cabeza del individuo, sino en relación con la actividad y las situaciones en las que tiene lugar (Emery, 2004). En concreto, uno de los planteamientos en educación artística, es que los artistas deben ser analizados en su contexto, ya que la producción artística no se puede separar de condiciones sociales y culturales.

-A la educación artística posmoderna] no le interesa la secuencia de la concepción moderna del arte: análisis, interpretación y evaluación, porque se asume que la obra está conectada al “mundo” o se relaciona con los significados de los artistas y de la sociedad, ya que el arte no es algo separado del mundo. Le interesa el concepto de “audiencia”, es decir, el hecho de que las personas también tienen cosas que decir sobre las

obras. Esto significa que la aproximación educativa es diferente pues se considera que el significado artístico está conectado con el contexto que construye la gente y no con el experto o sólo con las preconcepciones del arte. Entonces, en los museos reconoce que los visitantes también tienen algo que decir, tienen una cultura y diferencias sociales y de género (Neperud, 1995).

Por todo esto ello, cuando hablamos o escribimos sobre arte (y cuando les pedimos a nuestros alumnos que lo hagan) es esencial que antes seamos conscientes de que cada cual tiene formas únicas de mirar, enmarcadas en el contexto de su propio bagaje, creencias, actitudes y preferencias. Es decir, cada uno enmarca su experiencia y conceptualiza el fenómeno de forma distinta; ninguna interpretación debe verse como neutral y definitiva. La percepción está siempre enmarcada por las experiencias, creencias, actitudes y entendimiento del espectador, teniendo el arte un papel distinto según la sociedad en la que es producido y consumido.

7. Ideas y reflexiones que invitan a recorrer nuevos caminos

Teniendo en cuenta todo lo expuesto a lo largo del texto, cabe preguntarse: ¿de qué maneras podemos plantearnos proyectos colaborativos que sean inclusivos y tengan sentidos para todos los agentes involucrados?, ¿cómo podemos generar prácticas educativas flexibles acordes a los saberes y expectativas de las nuevas generaciones?, ¿de qué manera podemos aprender a

disolver jerarquías y transformar metodologías unidireccionales de enseñanza-aprendizaje en conversaciones con pleno significado educativo?; en definitiva, ¿qué planteamientos y estrategias serían adecuados para una educación artística contemporánea? Tomando estas preguntas como punto de partida, voy a exponer cinco características que considero importantes para que un proyecto de educación artística contemporánea sea significativo:

-Los proyectos tienen que estar vinculados al contexto en el que tienen lugar, estableciendo relaciones con las problemáticas o preocupaciones de la comunidad en la que están inmersos. Es necesario que partan de los intereses o necesidades de un grupo específico (ya sean escolares de determinada edad, adultos que realizan una actividad en un museo, jóvenes que pertenecen a una asociación cultural, etc.)

-Las propuestas educativas tienen que focalizar en la participación activa de los miembros del grupo, involucrándose hasta el punto de llegar a ser los propios agentes creadores de las diversas actividades, siendo tenidos en cuenta tanto en los debates iniciales, como en el proceso y en la evaluación del proyecto específico.

-Es fundamental que el proyecto logre tener un efecto transformador sobre las personas que lo realizan, quienes habrán obtenido herramientas para seguir aprendiendo o se habrán apropiado de estrategias que les permitan enfrentarse a sus entornos de nuevas maneras.

-Suele ser muy enriquecedor que estos proyectos sean coordinados y puestos en marcha por equipos multidisciplinares de trabajo que complementan sus saberes para conseguir objetivos comunes, interesándose paralelamente por evaluar los proyectos desde múltiples ángulos, creando informes

complejos que puedan compartirse y publicarse, conformando así prácticas educativas basadas en la investigación sobre las propias acciones. De esta forma su trabajo es visto como una teoría y una práctica, sin la dicotomía habitual entre pensamiento y acción.

Bibliografía

- ACASO, M. *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata, 2009.
- ACASO, M. y ELLSWORTH, E. *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata, 2011.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacres et simulation*. París: Galillé, 1981.
- CLARK, R. *Art education: issues in postmodernist pedagogy*. Reston: NAEA, 1996.
- DEBORD, G. *La sociedad del espectáculo*, Madrid: Ed. Pre-textos, 2005 [original de 1967].
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. y STURH, P. *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós, 2003.
- EMERY, L. "Interpreting Frameworks as Beliefs Systems. Students making art in a postmodern world". En: EMERY, L. (ed.) *Teaching art in a postmodern world*. Melbourne: Common Ground, 2002, pp. 209-227.
- GERGEN, K. *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1992.
- GUASCH, A. M. *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo al lo multicultural*. Madrid: Alianza, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- HERNÁNDEZ, F. "¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente", en: *Cuadernos de Pedagogía*, 374 monográfico, 2007b, pp. 34-39.
- JENCKS, C. *The language of postmodern architecture*, Londres: Academy, 1977 [traducción al español: JENCKS, C. *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*. Barcelona: Gustavo Gili, 1986].
- LYOTARD, J. F. *La condición posmoderna*, Madrid: Cátedra, 1987 [original de 1979].
- NEPERUD, R.W. (ed.) *Context, content and community in art education. Beyond postmodernism*. Nueva York: Teacher College Press, 1995.
- MaCDONALD, S. "Expanding Museum Studies: an Introduction". En: MaCDONALD, S. (ed.) *A companion to museum studies*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, pp. 1-12.
- SHINER, L. *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós, 2004.

