



PENSAR LO INVISIBLE

Arte, ilustración y
cultura visual en educación

UMAG
Universidad de Magallanes

Unidad de
Ediciones y
Publicaciones

PENSAR LO INVISIBLE

Arte, ilustración y
cultura visual en educación

Esta publicación recoge los resultados del
**“V Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura
Visual en Educación. Pensar lo invisible”**
Archipiélago de Quinchao, Chiloé (Chile). Del 28 de marzo al
1 de abril de 2022

Los textos incluidos en esta publicación han sido seleccionados por el Comité Científico del Congreso siguiendo un proceso anónimo de revisión por pares (revisión doble ciega).

Para citar la obra (*):
González Vida, M. R. y Trabucco Zerán, S. (2025). Pensar lo invisible. Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación. Punta Arenas: Universidad de Magallanes.

* La posición de los editores sigue el orden alfabético, en ningún caso muestra una jerarquía académica o un mayor protagonismo o responsabilidad en la coordinación del libro.



RED PATAGONIA CULTURAL

UNIVERSIDAD
DE GRANADA

PENSAR LO INVISIBLE

Arte, ilustración y cultura visual en educación

M. Reyes González Vida

Sergio Trabucco Zerán

(Editores)

Editores(*):

Sergio Trabucco Zerán y M. Reyes González Vida

Asistentes de edición:

Hernán Felipe Contreras González
Camila Constanza Villarroel Delis
Vanessa Álvarez Gallardo

Revisión de textos:

Camila Constanza Villarroel Delis

Dirección:

Óscar Barrientos Bradasic, director editorial Universidad de Magallanes

© **Diseño y maquetación:**

Unidad de Promoción e Imagen Institucional, Universidad de Magallanes

© **Textos:**

Los autores

© **de esta edición:**

Óscar Barrientos Bradasic

ISBN: 978-956-6147-14-5

Colaboran:

Área de Fotografía – Cine y Video, Facultad de Artes Udelar, Uruguay.

Centro de Educação / Laboratório de Artes Visuais, Universidade Federal de Santa María, Brasil.

Departamento de Dibujo, UGR, España.

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, UGR, España.

Departamento de Escultura, UGR, España.

Departamento de Humanidades y Arte, Ulagos, Chile.

Departamento de Pintura, UGR, España.

Festival FILExpandido, Brasil.

Núcleo de Investigación Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad,
Facultad de Artes Udelar, Uruguay.

Unidad de Extensión y Relacionamiento con el Medio, Facultad de Artes Udelar, Uruguay.

Unidad de Formación y Apoyo Docente, Facultad de Artes Udelar, Uruguay.

* La posición de los editores sigue el orden alfabético, en ningún caso muestra una jerarquía académica o un mayor protagonismo o responsabilidad en la coordinación del libro.

La realización del V Congreso Internacional, Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación, se realizó con la colaboración de las siguientes instituciones:

- Universidad de Magallanes
- Universidad de Aysén
- Universidad de Los Lagos
- Universidad de la República del Uruguay
- Universidad de Granada y la Facultad de Bellas Artes
- Universidad del País Vasco
- Universidad Pública de Navarra
- Municipalidad de Curaco de Vélez
- Corporación Municipal de Curaco de Vélez
- Municipalidad de Quinchao
- Corporación Municipal de Quinchao
- IlustraSur

ÍNDICE

	Págs.
Lo invisible está en lo cándido Jorge Ferrada Sullivan.....	15
Pensar lo invisible desde Chiloé Sergio Trabucco Zerán, M. Reyes González Vida.....	19
MANIFIESTO	22
1. LAS EXPRESIONES CONTEMPORÁNEAS DE UNA INVISIBILIDAD HECHA OBRA	26
Diversificación: un proyecto de educación literaria y visibilización de la diversidad de género a través del álbum ilustrado Christian Arenas-Delgado, Mariona Masgrau-Juanola y Karo Kunde	27
Pensar y reconstruir la parálisis del sueño: experiencias (in)visibles a través del arte Amaia Salazar Rodríguez.....	37
2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO FORMA DE EXPRESAR EL SENTIDO HUMANO Y LA SENSIBILIDAD DEL MUNDO.....	44
Apontamentos sobre as pedagogias culturais: saberes infantis invisibilizados no espaço escolar Jéssica Maria Freisleben y Lutiere Dalla Valle.....	45
Arte suficientemente bueno. Una perspectiva psicoanalítica para la educación en arte Elizaberta López Pérez.....	51
Audiovisual e visualidades juvenis Rosiane de Jesus Dourado.....	57

	Págs.
Autoconcepto a través del arte en la etapa de educación infantil David López Ruiz y Rocío Meroño Conesa	63
Cartografias visuais autobiográficas para a formação docente Márcia Silveira Cassol	70
Cultura Visual e Educação: entre olhares sobre a infância Regina Ridão Ribeiro de Paula y João Paulo Baliscei	76
Cultura Visual e Pedagogias de Fronteira: fricção e subversão na criação de circunstâncias de aprendizagem Lutiere Dalla Valle	81
Cultura visual y memes de internet: espíritu crítico en imágenes digitales Víctor Murillo Ligorred	87
Del autorretrato al avatar: trabajo del autoconcepto desde la educación artística Nora Ramos Vallecillo	93
Educación Artística online, offline y semipresencial en tiempos de COVID-19 Lorena López Méndez	101
El libro-álbum: puerta de acceso a la lectura María Martha Paz y Sabina Nó	107
Enseñanza de las artes en contexto de ruralidad: principales resultados del estudio en Educación artística en escuelas públicas de la región de O'Higgins José Mela	113
Iniciação à docência em Artes Visuais: experimentos a/r/tográficos Vinícius Stein, Marjorie Donizeti Assano, Camila Ferreira de Oliveira, Daniel Macedo Lanes y Carol Eduarda Schavaren de Lima	131
La Educación Artística en la etapa de Educación Primaria en la región de Murcia (España) Ascensión García Pérez	137
La pandemia en imágenes: análisis de discursos visuales Begoña Yáñez-Martínez	143
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de un programa de Educación Artística para Educación Primaria Andrea Sánchez-Garnica Bartolomé y Lorena López Méndez	149

	Págs.
O cinema como disparador de aprendizagens: experiências no ensino da arte Adineia Araujo Da Silva	155
Pedagogias culturais e processos educativos/artísticos: por uma experiência queer no ambiente escolar Crystian Danny da Silva Castro y Lutiere Dalla Valle	161
Perspectiva y pedagogía Osvaldo Granda	166
Textos-objeto: una experiencia sobre el objeto artístico como medio para profundizar en los textos sobre educación artística Pedro Javier Albar Mansoa y Noelia Antúnez del Cerro	173
Poleras Conscientes. Resignificando la imagen María Carolina Vargas Véliz	184
La creación de figuras retóricas visuales en el Grado de magisterio de Educación Infantil y su aplicabilidad didáctica. Una experiencia de expresión y comunicación visual Martín Caeiro Rodríguez	189
A potência educativa da arte contemporânea numa relação com o PIBID Artes Visuais/UFSM Mariete Taschetto Uberti y Lutiere Dalla Valle	197
A imagem que importa. Políticas de representação da juventude negra Igor Carvalho da Rosa	203
3. HACER VISIBLE EL TRAZO INVISIBLE DEL MURO PÚBLICO Y DE LA COMUNICACIÓN GRÁFICA	210
Generaciones rurales. Acciones para generar identidad colectiva y participativa Sara Arias Ortega	211
4. IMÁGENES, CUERPOS Y BIOPOLÍTICA.....	218
A imagem pandémica e os corpos moveis e imóveis: a coronamorte em telas Pedro Esteves de Freitas	219

	Págs.
El pudor en la mirada. Una aproximación a la representación visual del pecho materno al desnudo: de la Venus de Willendorf a Rigoberta Bandini Lorena López Méndez y Noelia Antúnez del Cerro	225
Entre imágenes del siglo XX: el cuerpo higienizado y los regímenes de significado Catalina Olivares Mardones	231
Género, Infancias y Educación en la pintura El Joven Azul (1770): Arte, Cultura Visual y Masculinidades João Paulo Baliscei	240
Otros cuerpos son posibles: deconstruir el canon hegemónico de los filtros de Instagram Uxue Azkarate Gambra e Idoia Marcellán Baraze	246
Stelarc y la obsolescencia del cuerpo: consideraciones (bio)éticas y estéticas en torno a la obra Pedro Salinas Quintana	253
Sobre a (im)possibilidade de existir: imagens para pensar gênero e diversidade na educação infantil Lutiere Dalla Valle y Lucas de Bárbara Wendt	263
5. LA ACCIÓN DE LOS COLECTIVOS Y COMUNIDADES ARTÍSTICAS EN EL TERRITORIO DE LOS DERECHOS HUMANOS	270
El activismo lesbofeminista en Chile Daniela Bussenius	271
6. TALLERES	276
“A la Deriva”: un taller de mediación en experiencias de escucha y prácticas sonoras Daniela Vera Pérez.....	277
BAG International Arts Festival: haciendo visible lo invisible del hecho artístico M. Reyes González Vida, Ana M ^a Gómez Cremades, Gloria Lapeña Gallego, Marisa Mancilla Abril, Carmen Ruiz de Almirón Lanz, Francisco José Sánchez Montalbán, Rosario Velasco Aranda	290

Lo invisible está en lo cándido

Jorge Ferrada Sullivan

Investigador, profesor y artista

Universidad de Los Lagos, Chile

Luego de la vuelta a la democracia en Chile, tras los largos años de dictadura militar, en 1990, el cantante Silvio Rodríguez, en el Estadio Nacional nos invitaba a sentir con la canción *Locuras*, que una nueva patria era posible. Una de las frases entonadas con emoción en el recital, nos decía (...) *y hay locuras de allá, donde el cuerdo no alcanza, locuras de otro color*". Es una verdadera locura pensar lo invisible, ya que se comienza a deambular en un estado precario de equilibrio racional, donde la sensatez se pinta de otros colores, donde el cuerdo no logra alcanzar lo cándido de la experiencia, en ese momento de sencillez de una conversación con jóvenes y niños en una escuela rural, en el cruce de las nuevas miradas de archipiélagos eternos o en el simplemente ESTAR para el compartir un desayuno en comunidad.

Un Congreso que se piense desde estos lugares íntimos y sentidos, funda una "nueva academia", una nueva forma de compartir el conocimiento, más allá de nuestras propias islas cercadas por nuestros propios intereses personales. El cuerdo de la norma científica, queda inmediatamente interpelado en la ausencia del dogma ilustrado, queda fuera de foco al no calificar su alcance científico tradicional y verse sitiada la racionalidad por la sensibilidad. Quizás se está retornando a un tiempo donde la comunidad académica de

la ciencia y de la verdad investigativa, no podrán comprender, la existencia de otras nuevas preguntas que surgirán para nuevas respuestas desde las locuras humanas y poéticas en este nuevo tiempo con *locuras de otro color*.

No es de extrañar que desde el nacimiento griego de la ciencia, el predominio del entendimiento de la realidad se hubiese desarrollado a partir de la observación, la hipótesis y la verificación para conocer el mundo que nos sostiene. Más aún, se ha establecido hasta nuestros días, la creencia absoluta en la confianza que la lógica y la cordura racional, nos definen los parámetros de la verdad de nuestra propia realidad. Para Paul Feyerabend (1993) "la ciencia dejó de ser un instrumento humano flexible para explorar y cambiar el mundo y se transformó en un sólido bloque de conocimiento, impermeable a los sueños, deseos y expectativas humanas. Al mismo tiempo los científicos se hicieron más y más distantes, serios, ansiosos de especial reconocimiento, e incapaces y carentes de voluntad de expresarse de un modo que todos pudieran entender y del que todos pudieran gozar"¹. Qué ocurre entonces ¿cuándo una porción de locura, de humanidad, de invisibilidad, de poéticas diversas transitan por la academia y por los in-

1 Paul Feyerabend (Austria, 1924 - Suiza, 1994): Actor, físico y filósofo de la ciencia.

investigadores? ¿se puede sentir y gozar el conocimiento científico?

Entre fines de marzo y principios de abril del 2022, se devino el sentir de lo invisible en la V versión del Congreso de Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: “Pensar lo Invisible”. Lo vivido entre mar y tierras, nos invitó a una experiencia que congregó a diversas delegaciones extranjeras, venidas desde España, Bolivia, Uruguay y por cierto desde Chile, viajando hacia un archipiélago llamado Quinchao, en el sur extremo de ese país, desconocido en su nombre y en sus formas de hacer identidad con una educación rural, para niños y niñas colmadas de esperanzas de renovación.

Una nueva academia se fundaba en el asombro de los espacios naturales y culturales, en la conmoción de nuestras miradas cruzadas que se proyectaban en el mar y en el gesto de un conocimiento compartido y comunitario, que asomaba su transformación social para dialogar entre las ciencias de las humanidades, la educación y las artes. Nadie preguntó ¿dónde están los auditorios para nuestras exposiciones y conferencias? ¿dónde están los micrófonos y los parlantes para unas palabras sabidas y repetidas entre los mismos saberes? Nadie consultó sobre las prácticas clásicas para socializar los pensamientos, investigaciones y seminarios, porque ya todos estábamos en las mejores salas de conferencias y de exposiciones, ya estábamos habitando la experiencia situada, ya estábamos en la morada de nuevas prácticas científicas para construir una nueva academia. Simplemente ESTAR entre-nosotros, nos significó aprender a Estar entre los conocimientos y entre innovadoras maneras de hacer ciencia.

Toda verdad necesita buscarse en otros bordes de los saberes y en otros límites de los bordes del logos occidental. Al cruzar el cerco del dogma científico en el sur de Chile, esas escuelas que iluminaban un territorio perdido en el mapa, nos proyectó a todos los asistentes, hacia las fronte-

ras de esos límites, que marcan nuevos bordes en la apertura de la composición del sentido del sentir. Como en todo Congreso, se generó un listado de temas para el trabajo comunitario, sin perder el foco temático centrado en pensar lo invisible. Se lograron transformar las áreas de trabajo para las exposiciones, en lugares comunes, distintos y distantes a los habituales, en lo que verdaderamente los niños y niñas rurales, con sus escuelas, docentes y familias, podrían albergar en sus sueños y aspiraciones. Es así como comenzaron a murmurar en todos los espacios del Congreso, temas como la *invisibilidad* hecha obra artística, pensando en la obra contemporánea, como una expresión humana y colectiva de los tiempos actuales. Sabemos que ella ha transitado desde diversos soportes y lenguajes alternativos de creación y producción estética. Es precisamente aquellos cruces de lenguajes, en su extensión de sus propios límites, lo que ha producido en el espectador, una suerte de invisibilidad productiva, al ser la propia creación artística contemporánea, un lugar de contenidos críticos que permiten instalar una visibilidad reflexiva, en torno a las grandes problemáticas del siglo XX y XXI. La obra de arte contemporánea, también pudo hablar de las tensiones propias de Curaco de Vélez en el archipiélago. En otras palabras, el arte logró transmitir verdades desde el conocimiento sensible que proyecta desde sus formas y contenidos contextuales y territoriales.

Otro punto de fuga, correspondió a pensar la invisibilidad que posee el rol de la educación artística, como forma de expresar el sentido humano y la sensibilidad del mundo. Sin duda, aprendimos de los habitantes del sur de Chile, que enseñar y aprender en las escuelas, a través de las visualidades, imágenes, formas y colores, generan nuevas sensibilidades que permiten la expresión del imaginario de los niños(as) y jóvenes creadores en espacios dinámicos y complejos, en permanente diálogo para conceptualizar, reconstruir y resignificar el conocimiento obtenido. Las nuevas formas de comprender el

arte y la educación artística, bajo subjetividades que no se hacen visibles en otro tipo de prácticas educativas, aporta nuevos conocimientos y maneras de abordar los saberes, que van más allá del relato teórico, y que sin duda, forman en los niños, niñas y jóvenes, nuevas sensibilidades sobre el mundo que los rodea. Los talleristas que trabajaron en estas escuelas rurales, resignificaron la calidad de los procesos formativos, invitando a los escolares y docentes, a valorar construcción de una cultura estética y visual, a volver a mirar los aprendizajes situados, a relevar los procesos culturales-artísticos para descubrir, sentir y reflexionar el lugar que se habita.

También nos preguntamos en el pensamiento de lo invisible ¿cómo el arte y su gráfica inquietan los muros de las ciudades? ¿es posible que el arte narre en las paredes, aquello que tradición silencio? ¿para qué hacer visible el trazo invisible del muro público? Chile y el mundo entero, ha visto surgir la directa relación entre la estampa de la expresión artística y los espacios públicos al interior de las ciudades y territorios situados. El contexto de lo público, ha irrumpido como una forma de soportar -en términos de soportes para creaciones gráficas- la multiplicidad de los diversos discursos visuales que se manifiestan bajo expresiones de grafitis, carteles, pancartas, rayados políticos, gestos artísticos y estéticos, entre otros y que han logrado expresar y manifestar las crisis posmodernas que las instituciones políticas, sociales, económicas y culturales, no han podido expresar con libertad de acción o quizás bajo pactos de silencio. Estas verdaderas murmuraciones de las paredes y espacios públicos, ha permitido pensar las crisis desde las visualidades y sin duda alguna, el rol de los libros ilustrados que han resignificado el imaginar lo invisible de lo imposible.

Una mirada crítica, que volvió a mirar los bordes del Congreso, fue dialogar sobre los cuerpos y la acción biopolítica de nuestro tiempo. La representación del cuerpo hoy en día, se ha transformado en una reducción o en una pun-

tualidad disociada del hombre y compartida como modelo de máquina productiva. Desde estas perspectivas, quedan establecidas las bases de la manifestación biopolítica de un cuerpo por poderes (Foucault). Esto se refleja en la invención del cuerpo occidental como límite del individuo, del pensamiento, y, por cierto, del cuerpo y sus imágenes. En la medida que experimentamos día a día, una sociedad en que el individualismo ejerce una presión oculta sobre el cuerpo del sujeto, va apareciendo una realidad difusa, una representación anónima y susceptible para cosificarse en el espectáculo de su propia personificación corpórea. Compartir en Quinchao, nuestros modos de ser-en-el-mundo, junto a nuestros compañeros y compañeras de aventuras, permitió darle un sentido al trabajo en las escuelas rurales y en la circulación de nuevas ideas. El cuerpo lo sintió y nuestra razón quedó pillada por sorpresa, cada vez que todos los cuerpos convocados en el archipiélago, adquirieron presencias en la medida en que cada uno y cada una, donó la encarnación del mundo como experiencia vivida, desde las intensas miradas dialógicas en un territorio que resignificó su propia existencia. En este sentido, la murmuración de la acción biopolítica de los poderes y su representación en las imágenes del cuerpo capitalista, quedaban neutralizadas por la sencillez, la humildad y lo cándido del goce de una copa de vino compartida en las sucesivas mesas de distensión.

Quizás una de las *locuras donde el cuerdo no alcanza*, fue encontrarnos en la importancia de la acción de los colectivos y comunidades artísticas en el territorio de los derechos humanos, la memoria y las identidades propiamente locales. Una forma de relatarnos las maneras en que la producción artística -desde los inicios ancestrales del arte- ha necesitado del otro y de lo otro. La acción colectiva de la manifestación artística, surge precisamente como un medio de comunicación y expresión pública, para representar la necesidad del arte en las ciudades y te-

territorios. Las comunidades artísticas, organizadas en compañías, colectivos, agrupaciones de creación de obras, han permitido instalar -con la diversidad de creaciones y lenguajes- nuevos conocimientos en sus respectivos lugares, que recordarían las principales problemáticas de nuestro siglo y las formas estéticas de resignificar dichas experiencias. Por cierto, el rol que han jugado estas colectividades, en la expresión, valoración y representación de los derechos humanos y la memoria, ha sido una verdadera bandera de resignificaciones en torno a las inmemorables demandas surgidas a partir de la indiferencia y el olvido del derecho humano a SER y HACER. La acción de los colectivos, no solamente radica en la urgente necesidad de expresar artísticamente la violación y deuda de aquellos derechos en tiempos dictatoriales, sino que además recordar una y otra vez en democracia, los derechos fundamentales de todos los hombre y mujeres lo que significa vivir nuestros cotidianos en libertad de la acción humana ¿será posible seguir manteniendo la invisibilidad de los territorios rurales bajo las dominaciones urbanas? Ser identidad y territorio, es un derecho que debe ser considerado en igualdad de oportunidades y en condiciones de una alta valoración de la calidad de vida de cada uno de los habitantes del maritorio sur austral en Chile.

Por último, para los investigadores de toga y zapatos (i)lustrados, no es extraño que todo Congreso finalice en una gran ceremonia de aplausos. El Congreso Pensar Lo Invisible, finalizó al interior de la Iglesia del pueblo de Curaco de Vélez, no para purificar nuestros desvíos, sino justamente, porque la iglesia en sí misma, nos habló de su vida y de su espacio comunitario. Los que participamos esa tarde, en ese ritual pagano, sabemos que lo que ocurrió ahí, no puede ser relatado en este texto para darle curso a un fin, ya que sabemos que solamente, lo indecible, en su sentido-sensible, nos queda como retina y cuerpo en la visibilidad de lo esencialmente invisible.

Culmino este texto, recordando una cita del Manifiesto escrito por los organizadores de lo invisible y leído por Reyes González (Universidad de Granada) y Sergio Trabuco (Universidad de Los Lagos) para finalizar un Congreso, que significó ESTAR en una nueva visibilidad:

Necesitamos superar el trabajo intelectual clásico, tanto a nivel de las metodologías como las formas de comunicación entre la diversidad de personas que participan de los ejercicios del conocer. Debemos volcarnos hacia la comunidad para aprender de las iniciativas auto imaginadas (...) reforzar las lógicas de congresos que privilegian la conversación con las comunidades y que no sean solamente simposios de especialistas. Valoramos así el encuentro y la conversación por sobre la performance clásica del mundo académico (Archipiélago de Quinchao, Iglesia de Curaco de Vélez, 31 de marzo de 2022).

Pensar lo invisible desde Chiloé

Sergio Trabucco

*Subdirector de Arte, Cultura y Patrimonio
Universidad de Los Lagos, Chile*

M. Reyes González Vida

*Vicedecana Internacionalización e Investigación
Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada, España*

En los últimos años hemos vivido tiempos convulsos. La pandemia, las enormes problemáticas y transformaciones contemporáneas padecidas a nivel mundial nos han llevado a reubicarnos en nuestra vida. Ya no somos lo que éramos y tampoco podía serlo nuestro congreso internacional, que reapareció en su quinta edición, más necesario que nunca, abriéndose a nuevas etapas educativas para ofrecer un espacio en el que personas de distintos lugares interesadas en el arte, la literatura, la ilustración, el estudio de la cultura visual y la educación pudieran dar visibilidad a lo que permanece invisible.

De esta manera, del 28 de marzo al 1 de abril de 2022 y bajo el título “Pensar lo Invisible”, se llevó a cabo en el archipiélago de Quinchao en Chiloé (Chile), la V versión del Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación, cuyas ediciones anteriores se realizaron en España, Portugal y Uruguay.

Organizado por la Universidad de Los Lagos, la Universidad de la República de Uruguay, la Universidad de Granada, la Universidad de Barcelona, la Universidad del País Vasco, la Universidad de Aveiro y la Universidad Pública de Navarra, la quinta versión de este encuentro reunió a artistas, académicos y gestores culturales de ocho países, quienes trabajaron con las comunidades escolares en Curaco de Vélez, Achao y la isla Quenac en Chiloé bajo un formato híbrido.

La inauguración se realizó el lunes 28 de marzo en el gimnasio de la Escuela Rural Eduardo Frei Montalva del sector de Palqui en Curaco de Vélez, con un recital poético ilustrado a cargo del Ensemble de la Universidad de Los Lagos; la poeta boliviana, Valeria Sandi y la ilustradora Kassandra Mardones (La Niña Pudú), reuniendo a ponentes provenientes de España, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay, Argentina, Perú y Chile.

Esta quinta versión del encuentro internacional -que contó con el apoyo de la Red Patagonia Cultural, el Ministerio de Educación, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, los municipios de Curaco de Vélez y Quinchao y el Festival Ilustrasur- puso el foco en lo invisible, ya no solamente por las grandes tensiones sociales y políticas vividas en Chile, sino también por cómo el arte, la creación artística y las estéticas cotidianas, revelan aquello que en su invisibilidad se hace materia de creación.

En este marco, más de cincuenta invitados e invitadas participaron de este congreso a través de la realización de talleres para estudiantes y docentes de escuelas rurales, en su mayoría unidocentes; mesas de trabajo con impacto en el espacio universitario, talleres híbridos para estudiantes de educación superior y mesas redondas sobre las cinco líneas del congreso, entre otras actividades.

La comisión permanente del congreso, forma-

da por personas vinculadas a la organización de ediciones anteriores: Dr. Fernando Hernández, Dra. Helena Barbosa, Dra. Estibaliz Aberasturi, Dra. Amaia Arriaga y Dra. Idoia Marcellan, junto al comité académico de la quinta edición compuesto por el Dr. Jorge Ferrada, Dr. Juan Alegría y la Dra. Ángela Parga, de la Universidad de Los Lagos; Dra. M^a. Reyes González Vida de la Universidad de Granada y el Dr. Fernando Miranda y Gonzalo Vicci de la Universidad de La República de Uruguay, estuvieron a cargo de dar vida a las cinco áreas de trabajo, cuyas líneas problematizaron diferentes tópicos que cruzaban las artes, la cultura visual, la filosofía y las propias humanidades. Entre ellas se encontraban la educación artística como forma de expresar el sentido humano y la sensibilidad del mundo, imágenes, cuerpos y biopolítica, y la acción de los colectivos y comunidades artísticas en el territorio de los derechos humanos. Las ponencias presentadas bajo estas líneas fueron revisadas por pares ciegos por los miembros del Comité Científico del congreso siendo seleccionadas las mejor valoradas para su presentación online.

La importancia de llevar a cabo esta edición del congreso en Chiloé radicó, de un lado, en dar continuidad a la Inauguración del Año Escolar Rural, hito creado para visibilizar la educación rural unidocente en la comuna de Curaco de Vélez, que había contado en sus versiones anteriores con invitados e invitadas de Brasil, Uruguay, Argentina y Chile. De otro lado, destacamos la importancia que supuso trabajar en conexión con las escuelas, hecho que permite, como explica **Sara Soto Quiroz** -profesora encargada de la Escuela Rural Unidocente “Vista Hermosa” del sector de Los Palquis en Curaco de Vélez- “*activar el pensamiento crítico de los estudiantes y reactivarlo en los adultos que se relacionan directamente con ellos (los estudiantes) en la práctica*”.

Esta quinta edición cobró, si cabe, más sentido porque se realizó en el Archipiélago de Quin-

chao en Chiloé (Chile), un sur rural, como muchos sures, bañado de matices que desde su singularidad nos incita a escuchar lo silenciado, a repensar nuestra forma de situarnos, de vivir la frontera, de mirar y mirarnos, desde la posibilidad del cambio y del hacer. Un contexto que por su naturaleza impulsó un encuentro híbrido, flexible, que transgredía lo academicista y daba voz al margen, impulsando experiencias horizontales que conectaron a investigadores, docentes, artistas, estudiantes, escuelas y comunidades, compartiendo el reto de pensar lo invisible.

Esta quinta versión, además, abrió camino en la internacionalización de las universidades posibilitando la creación de nuevas redes disciplinares y proponiendo una diversidad de miradas hacia temas de interés para las instituciones de educación superior. Convocar a “pensar lo invisible”, en la Universidad de los Lagos, permitió una vinculación basada en el respeto y en el acceso a derechos culturales en comunidades históricamente postergadas. Propició un encuentro que pensó los territorios y trabajó con las comunidades, con el deseo de lograr un país más equitativo y con menos brechas en el acceso universitario.

El congreso concluyó el jueves 31 de marzo en la isla Quenac con *lanchamientos* de libros a bordo de la Bibliolancha de Chiloé, liderada por la bibliotecaria, gestora cultural y consejera de las Culturas, las Artes y los Patrimonios de la Universidad de Los Lagos, Teolinda Higuera. Concluyó también con la generación y lectura del siguiente Manifiesto:

Entre el 28 de marzo y el 1 de abril de 2022 se llevó a cabo en el Archipiélago de Quinchao en Chiloé (Chile) el V Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educa-

MANIFIESTO

V Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación: “Pensar lo invisible”

ción: “Pensar lo Invisible”. Organizado por la Universidad de Los Lagos, Universidad de la República de Uruguay, Universidad de Granada, Universidad de Barcelona, Universidad del País Vasco, Universidad de Aveiro y la Universidad Pública de Navarra, el congreso reunió a más de 40 invitados e invitadas de 8 países (España, Colombia, Bolivia, Perú, Uruguay, Argentina, Brasil y Chile), quienes llevaron a cabo talleres para las comunidades educativas en la Isla Grande de Chiloé, Isla Quinchao, Isla Lintin, Isla Meulín, Isla Apiao e Isla Caguach.

Además, se llevaron a cabo actividades en la sede Chiloé de la Universidad de Los Lagos y en el Centro de Creación La Ballena, en Castro.

El congreso contó con cinco líneas, realizándose una convocatoria pública para comunicaciones. Fueron más de cuarenta trabajos recibidos, los que fueron revisados por duplas de académicos y académicas de Iberoamérica, seleccionado, de manera ciega, a una veintena de ponencias, las que fueron presentadas de manera virtual durante el congreso.

Quienes participaron en las mesas de trabajo en las líneas de Creación y Educación Artística, Internacionalización y redes, Cultura Visual en educación, Gestión Cultural y territorios y Comunicación, literatura y memoria, han redactado

el presente manifiesto, el que proyecta una visión común, situando una reflexión crítica con motivo del congreso desde una noción de responsabilidad social y de futuro.

*En relación a la **Gestión cultural y territorios**, las y los participantes del congreso manifiestan que los procesos socioculturales dan lugar al reconocimiento de las culturas en sus máximas expresiones, respetando la diversidad cultural y los procesos continuos de creación comunitaria en contextos multiculturales, al alero del enfoque de derecho. Desde esta perspectiva, el término cultura se expresa como CULTURAS, en sentido inclusivo tanto territorial como identitario.*

Al respecto, resulta relevante considerar el contexto y territorio, tomando en cuenta no solo la memoria viva como perspectiva del presente y futuro, sino también las prácticas y saberes del territorio, la problematización en torno a la apropiación cultural, así como la protección de los elementos culturales (patrimoniales y contemporáneos), que fortalezcan las relaciones socioculturales comunitarias, y de tal manera construir escenarios para diálogos interculturales y pluriculturales, declarando la importancia de:

1. *La promoción real de los Derechos Humanos, dentro de los que se encuentran el res-*

- peto por el patrimonio cultural, expresión singular territorial con apoyo irrestricto del Estado y de las organizaciones comunales para el bien común y el desarrollo pleno de las comunidades.
2. *Visibilizar los procesos de gestión que se dan en los proyectos. En ese sentido, se hace necesario focalizar la evaluación de los proyectos asociados a impactos y trayectoria. Asumiendo que se aprende mediante el ejercicio reflexivo de la práctica, incluida en el error, como un proceso de construcción de conocimiento en la gestión cultural.*
 3. *Denunciar la inflexibilidad administrativa de las entidades que asignan los fondos para diferentes proyectos, generando un proceso centrado más en lo administrativo que en los intereses culturales, sin una evaluación real del proyecto en sus etapas de formulación, procesos y resultado.*
 4. *Reconocer y diversificar distintas herramientas de financiamiento que reconozcan las características y dinámicas de los proyectos, comprendiendo sus alcances, temporalidades e impacto social.*
 5. *Impulsar el enfoque de derecho, revelando los derechos interculturales de pueblos originarios mediante estrategias que los promueven, de manera que se respeten y garanticen.*
 6. *Promover la reflexión en torno a la constante precarización y carencia en la que se encuentra el sector cultural, planteando líneas de acción para buscar soluciones territoriales.*
 7. *Instalar metodologías de acción cultural que desarrollen estrategias de participación democrática para que las comunidades sean sujetos activos en los procesos de co-construcción de conocimiento cultural.*
 8. *Plantear y concretar la mediación cultural como estrategia para articular la relación entre las distintas personas, grupos y comunidades, potenciando procesos de creación, producción, etc.*
 9. *Valorar el error como una estrategia de aprendizaje cultural, destinada al campo de acción de la gestión cultural.*
 10. *Reforzar la idea de que la gestión cultural debería promover metodologías accesibles, cercanas y útiles para construir conocimientos desde la experiencia práctica. En ese sentido, será un deber de los agentes culturales promover herramientas de sistematización respecto a la trayectoria y el impacto.*
 11. *Desarrollar una apertura epistémica que amplíe las posibilidades de construcción y difusión del conocimiento.*
 12. *Promover una gestión cultural implicada en los territorios y comunidades para reconocer los procesos históricos, sociales y culturales.*
 13. *Fortalecer la institucionalización de la gestión cultural, promoviendo el reconocimiento de esta profesión en universidades e instituciones públicas y privadas, así como la acreditación de saberes populares.*
- En relación al ámbito de **Internacionalización y redes**, se manifiesta la necesidad de entender la internacionalización desde y con el arte como una necesidad educativa integral, en todos los niveles de educación.*
- Es necesario apostar fuertemente por el intercambio cultural como estrategia que reconozca la diversidad de nuestros países y territorios. Reivindicamos el fomento de programas que ayuden al desarrollo de movilidades físicas, pero también una mayor presencia de 'procesos de internacionalización en casa' que resulten*

más democráticos y asequibles para cualquier persona.

De esta forma, entendemos la internacionalización no como objetivo en sí mismo, sino como un medio para enriquecer el currículum local con competencias interculturales transversales.

Por último, reclamamos una mayor difusión de posibilidades de internacionalización, promoviendo coordinación de programas internacionales y el fomento de redes interinstitucionales de cooperación. Creemos en el arte contemporáneo y su capacidad de transformar el mundo, para mirarnos entre nosotros y nosotras, reconociéndonos como comunidad.

Desde el ámbito de la **Literatura, memorias y comunicación**, se considera urgente proponer herramientas interdisciplinarias a las comunidades y grupos sociales y culturales para la generación de memorias hipertextuales, que sean construidas y co-construidas de manera autónoma, respetando lo que las y los sujetos quieren narrar y relevando la territorialidad de estos relatos. Reivindicamos a la memoria como un espacio que nos permite compartir de forma horizontal, reforzar identidades utilizando la comunicación como una manera de entendimiento de la otredad, valorando que todos/as las y los participantes traen una experiencia propia que debe ser reconocida como un punto de partida para generar saberes. Es imperativo, por tanto, buscar las herramientas que permitan poner la memoria al centro del quehacer universitario y otros centros de conocimientos.

Necesitamos superar el trabajo intelectual clásico, tanto a nivel de las metodologías como las formas de comunicación entre la diversidad de personas que participan de los ejercicios del conocer. Debemos volcarnos hacia la comunidad para aprender de las iniciativas auto imaginadas, como la misma bibliolancha que nos acogió; reforzar las lógicas de congresos que privilegian la conversación con las comu-

des y que no sean solamente simposios de especialistas. Valoramos así el encuentro y la conversación por sobre la performance clásica del mundo académico.

Archipiélago de Quinchao,
31 de marzo de 2022

La experiencia del V Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación: pensar lo invisible” concluye, también, con la edición de este libro que compila una selección de las ponencias mejor valoradas mediante pares ciegos por el Comité Científico del congreso, vueltas a revisar para ser incluidas como capítulos en esta publicación.

CAPÍTULO N° 1

Las expresiones
contemporáneas de
una invisibilidad
hecha obra

Diversificación: un proyecto de educación literaria y visibilización de la diversidad de género a través del álbum ilustrado

Christian Arenas-Delgado

Mariona Masgrau-Juanola

Karo Kunde

Grupo GREPAI. Universitat de Girona¹
Cataluña, España

Resumen. *Diversificación es un proyecto chileno-catalán que se propone avanzar en la educación artística crítica e intermedial de la infancia y, al mismo tiempo, introducir una concepción de género más fluida y democrática, que acepte la diversidad con todos sus matices. Lo hace centrándose en el álbum ilustrado, un producto cultural que se define por la interdependencia de los lenguajes verbal y visual en su secuencia narrativa. Los andares de este proyecto de investigación e intervención se inician con el proceso de indagación teórica que precede a la selección de un corpus literario afín y decanta, por un lado, en instancias de difusión dirigida a docentes y mediadoras y, por otro, en el diseño de la bibliomaleta y del laboratorio Diversificación dirigido a la infancia con el doble objetivo de potenciar su competencia lectora y debatir cuestiones de género desde perspectivas democráticas. El presente artículo reporta los primeros resultados de la vertiente pragmática del proyecto en el que convergen el grupo GREPAI de la Universidad de Girona, el Ministerio de las Culturas de Chile y la Red de Bibliotecas de la Diputación de Girona.*

Palabras clave. *Literatura infantil – Educación literaria – Mediación artística– Diversidad de género – Álbum ilustrado*

Abstract: *Diversificación is a Chilean-Catalan project that aims to advance in the critical and inter-mediate artistic education of children and young people and, at the same time, to introduce a more fluid and democratic conception of gender that accepts diversity with all its nuances. It does so by focusing on the picture book, a cultural product defined by the interdependence of verbal and visual languages in its narrative sequence. This research and intervention project begins with the process of theoretical inquiry that precedes the selection of a related literary corpus and culminates, on the one hand, in instances of dissemination aimed at teachers and mediators and, on the other hand, in the design of the Diversificación BookCase and laboratory aimed at children with the dual objective of enhancing their reading skills and discussing gender issues from a democratic perspective. This article reports the first results of the pragmatic aspect of the project in which the GREPAI group of*

1 Docentes e investigadoras del Departamento de Didácticas específicas de la Universitat de Girona. Línea específica: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación artística literaria e intermedial.

Contactos: chris.arenas@udg.edu / mariona.masgrau@udg.edu / karo.kunde@udg.edu

the University of Girona, the Ministry of Cultures of Chile and the Library Network of the Provincial Council of Girona converge.

Keywords: *Children's literature – Literary education – Artistic mediation – Gender diversity – Picture book*

1. Introducción

La literatura infantil y juvenil (LIJ) puede contribuir a la construcción de un modelo alternativo de sociedad en que sus ciudadanas, ciudadanos e instituciones reconocen la naturaleza diversa que explica su complejidad y, en consecuencia, valoran y promueven los valores de la igualdad y la equidad. En este contexto, la presente investigación surge de la preocupación de la didáctica por potenciar una educación artístico-literaria, intermedial y crítica, que permita a la infancia descubrir el potencial de las artes como medio de reflexión política y social. En este punto, urge plantearnos qué concepción del género vehiculan los álbumes ilustrados infantiles que abordan explícita o implícitamente la categoría analítica de la perspectiva de género y cuáles son sus alcances en el panorama literario infantil, entre ellos, el sexoafectivo, el familiar, el biocultural o el funcional. En torno a estas inquietudes surge el proyecto Diversificación, del cual reportamos las instancias de discusión y socialización de los productos que de él surgen, destinados a las mediadoras literarias de las bibliotecas y de las escuelas de Cataluña y de Valparaíso, Chile. Nos referimos a una bibliomaleta, un bibliopack y un laboratorio de mediación artística, literaria e intermedial. Este proyecto fue inicialmente financiado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile a través de un proyecto ChileCrea de formación² en colaboración con el equipo de investigación GREPAI de la Universitat de Girona (UdG) y se consolida a través de una alianza con la red de Bibliotecas de la Diputación de Girona.

2. Objetivos

A continuación se despliega el objetivo general del proyecto y los objetivos específicos planteados para la presente aportación.

Objetivo general (OG)

- Explorar el doble potencial de la literatura infantil, y más concretamente del álbum: su poder formador de la infancia lectora, a la vez que fuente de reflexión y pensamiento crítico en torno al género.

Objetivos específicos (OE)

- Reportar los resultados de la recopilación del corpus y los progresos del estudio de un sistema de análisis interseccional actualmente en desarrollo (cursos 2022 – 2023).
- Exponer las iniciativas de difusión y mediación de este corpus focalizando en tres segmentos de público:
 - Mediadoras y mediadores de la lectura literaria: docentes, bibliotecarias y animadoras socioculturales.

² Proyecto ChileCrea del Fondo del Libro y la Lectura. Becas de especialización y perfeccionamiento presencial. Convocatoria 2021. Folio 577545.

- Infancia: discentes de Educación Infantil y Primaria, usuarios y usuarias de bibliotecas públicas.
- Académicas e investigadores de la LIJ y la Educación literaria, en el marco disciplinar de la DLL.

3. Marco referencial

Si bien la igualdad de los seres humanos es un axioma moral que no necesita demostración ni negociación alguna, educar en torno a los valores contemporáneos que se asocian a ella –justicia, pluralismo y sustentabilidad– es una tarea tan compleja como la formación escolar en torno al valor de la diversidad (Carbonell, 2000). Los valores de la igualdad de género y, por consiguiente, de la diversidad de género no pueden quedar excluidos de los debates del aula y que exigen una aproximación fluida, no categórica. Estos retos didácticos deben ser compatibles y deben poder retroalimentarse: una educación social y política orientada a fomentar la equidad no justifica una renuncia a la exigencia artística en la elección de determinados productos culturales para las aulas; ni tampoco el rigor de la educación artística –literaria y plástica, por lo que nos compete– puede ser la coartada para vehicular discursos antiguos o simplistas en torno al género.

La visibilización de estas problemáticas a través del arte literario debe tener cuenta que la lectura literaria del siglo XXI es indisociable de la lectura de la imagen, la *imagización* (Ramalho, 2021). Hemos elegido el álbum ilustrado como un género en auge y de uso común en las aulas que Kunde define como “dispositivos plurimediales, habitualmente materializados en formato de libro, en los que domina la comunicación verbovisual –a menudo, pero no exclusivamente narrativa– cuya unidad son las dobles páginas compuestas de una secuencialidad parcialmente fijada” (Kunde, 2021, p. 164). Esta concreción verbovisual posibilita una lectura de personajes, contextos, tramas e historias con muchos matices, que potencian el razonamiento crítico del alumnado en una doble vertiente: la artística y la sociológica. De esta manera, para seleccionar los libros adecuados en torno a la diversidad de género, sexoafectiva, familiar, funcional, entre otras, nos parece necesario hacer confluir criterios estéticos artístico-literarios con criterios sociológicos.

En cuanto a los criterios artístico-literarios, nos basamos sobre todo en las propuestas de Lluch (2003) y también en las aportaciones recientes de Colomer, Manresa, Ramada y Reyes (2018) que advierten de la necesidad de saber detectar problemas de las obras (relativos a la trama o a la historia, a la voz narrativa, a las relaciones intermediales texto-imagen, a los personajes o a la información incluida y su fundamentación) y de saber distinguir entre la calidad intrínseca de una obra y su idoneidad respecto al público potencial o nuestros objetivos didácticos.

Luego, en la búsqueda de perspectivas sociológicas que nos ayuden a ahondar en la LIJ, hemos hallado teoría significativa sobre los vectores de la diferencia que, en la cartografía de las metodologías pedagógicas feministas, son el género, la sexualidad, la clase social y la raza, motoras de desigualdades, y que tienen en las instituciones su mayor respaldo porque las reproducen (Montenegro, 2019). Entre ellos, el que nos ha sido de más ayuda ha sido el enfoque interseccional (Crenshaw, 1991; Goienetxea, 2020), el cual propone que las situaciones de injusticia social deben

ser analizadas de manera poliédrica, teniendo en cuenta todos los ejes que las determinan. De este modo, los individuos (o personajes, en nuestro estudio) que demuestran opciones sexoafectivas divergentes, no hegemónicas, pueden sufrir situaciones de discriminación que pueden verse agravadas o atenuadas por otros condicionantes como la racialización y la etnicidad, la clase social, la condición socioeconómica o civil o el contexto geográfico. Este enfoque, nacido de los colectivos feministas Negros, resulta útil para el análisis inicial de muchas otras luchas por la equidad: cada uno de nosotros estamos atravesados por ejes de discriminación o privilegio múltiples, variables e interconectados (Rodó-Zárate, 2021).

La naturaleza intermedial del álbum nos parece idónea para aplicar la perspectiva multifocal de la interseccionalidad, puesto que nos permite analizar qué concepciones de género vehiculan cada una de estas obras en sus ámbitos, textuales, visuales y paratextuales; pero, al mismo tiempo, qué ideas de organización social y política integran respecto de la edad, la raza o etnia, la condición socioeconómica, entre otros. Nuestros primeros análisis, en este sentido, ponen de relieve que la perspectiva sociológica es compatible con la estética, puesto que no hace otra cosa que poner en valor a los personajes complejos y matizados, frente a los personajes estereotipados, llanos, que no invitan ni a ahondar en su historia ni a reflexionar sobre la condición humana.

4. Método

En el marco del OG del proyecto iniciamos un proceso de recopilación de álbumes infantiles y de indagación de las perspectivas críticas que permitirán su análisis. Los procedimientos de pesquisa son descritos a continuación.

a. Creación del corpus LIJ:

- Jornadas de revisión de los fondos de las bibliotecas públicas Xavier Benguerel y Can Butjosa de las comarcas catalanas del Barcelonés y el Vallés Occidental, respectivamente, especializadas en LIJ (junio – julio de 2021). Asesoría experta de sus directoras.
- Revisión de colecciones y guías de lectura de bibliotecas públicas catalanas que abordan la temática de la igualdad de género y la diversidad sexoafectiva³ (julio – agosto de 2021).
- Diseño de un corpus de 150 obras de entre las cuales se escogerán 36 para el estudio crítico (septiembre – octubre de 2021, aunque el dinamismo editorial mantiene la lista siempre abierta a nuevos títulos).

b. Estudio crítico interpretativo

- Revisión de metodologías artísticas y sociológicas, críticas, intermediales e interseccionales con el fin de integrarlas a los objetivos académicos-interpretativos y educativos-mediadores del proyecto que hemos denominado Diversificación (junio de 2021 – Actualidad).
- Iniciar procesos creativos de diseño de productos e intervenciones centradas en la formación de sensibilidades artísticas que abran caminos hacia a la comprensión y valoración de la riqueza sociocultural de la diversidad en su más amplio espectro (junio de 2021 – Actualidad).

³ La maleta DiSAG Infantil (bit.ly/3uoQsnJ) y la recopilación de libros *Contes sense Armari. Una guia diversa* (bit.ly/3reflAq) del Ayuntamiento de Barcelona son dos referentes significativos para este proyecto.

5. Productos

A continuación procedemos a reportar los productos del proyecto Diversificación, dirigidos a las mediadoras, a la infancia y a la academia.

5.1 Dirigidos a las personas mediadoras

El primer producto es una bibliomaleta. Según Schwartzmann, (2013) es un recurso didáctico que reúne, además de una cuidadosa selección de libros, materiales pedagógicos para dinamizar su mediación. La bibliomaleta *Diversificció de Gènere* (por su nombre, en catalán) que recorrerá todo el territorio gironés durante el 2022 y 2023, dispone de un corpus de 36 obras infantiles y juveniles analizadas en la etapa de creación del corpus. Además, incluye materiales tales como una guía en diseño tríptico con un breve resumen de cada obra, un cuaderno de lectura para los lectores que deseen llevar un registro de sus lecturas y un punto de libro par cada asistente al taller⁴ (Figuras 1 y 2).



Figura 1 y 2: bibliomaleta *Diversificció de Gènere* (izquierda) y materiales -guía, cuadernillo, punto de libro- (derecha).

Con el fin de difundir la bibliomaleta y discutir sobre los criterios de selección que permitieron su colección, se programaron tres formaciones específicas para maestros y mediadores durante el curso escolar 2021-22, en las cuales se profundiza en la relación entre LIJ, igualdad de género y diversidad sexoafectiva:

- 1) Conversatorio *Educació literària, perspectiva de gènere a l'escola: un polinomi possible*. Biblioteca Salvador Allende, Girona, 21 de octubre de 2021 (52 asistentes).
- 2) Formación al profesorado de Educación Básica en torno a la Educación literaria y la diversidad de género. Escuela Cirujano Videla, 22 de diciembre de 2021. Clausura del proyecto ChileCrea Folio 577545 (28 asistentes).
- 3) *VII Simposi Edició-Educació: LGTBQ+LIJ=Gènere i Literatura Infantil*. Universitat de Girona, 29 de abril de 2022 (102 asistentes).

⁴ Estos diseños pueden ser revisados en la siguiente carpeta abierta: bit.ly/3JtERIm

La primera se programó como charla inaugural del curso Club de Lectura de Álbumes Ilustrados, organizado por las bibliotecas públicas de Girona y el ICE de la UdG, para maestros, bibliotecarios y otros mediadores de lectura. Mediante una historia de vida, se revisaron las obras de literatura infantil y juvenil imprescindibles para que el alumnado pueda comprender las diversas opciones de identidad y orientación sexual. Las lecturas planificadas para el resto del curso mantienen el mismo enfoque y se proponen profundizar en el acompañamiento lector desde el método de la lectura dialógica (Chambers. 2017) a partir de obras afines al proyecto Diversificación. La lectura dialógica permite hacer co-lecturas en las cuales el mediador ayuda a establecer puentes entre lector y obra (Munita, 2015), a través de preguntas que inciden en aspectos estéticos, literarios, intertextuales e intermediales, *elicitando* interpretaciones que desde las experiencias previas de los participantes. El segundo se programó en el marco del cierre del proyecto ChileCrea (folio 577545), en cual los y las docentes de educación básica de la Escuela Cirujano Videla del Cerro Los Placeres de Valparaíso asistieron a la actividad de transferencia del proyecto que, al mismo tiempo, se concibió como el lanzamiento del proyecto Diversificación a nivel internacional. En esta ocasión presentamos una versión breve de la bibliomaleta que hemos denominado bibliopack (Figuras 3 y 4). El centro de la conversación estuvo en la interiorización del profesorado asistente en torno a las posibles rutas de formación literaria que pueden ser trazadas mediante las 16 obras que contiene el bibliopack: las más significativas para tratar el amplio espectro de la diversidad⁵.



Figuras 3 y 4: bibliopack (izquierda) y asistentes al taller de transferencia proyecto ChileCrea (derecha).

La última formación tuvo lugar en el marco del *VII Simposi Edició–Educació* organizado por el grupo GREPAI–UdG en colaboración con el ICE (*Institut de Ciències de l’Educació*) y el IRE (*Institut de Recerca Educativa*), para estudiantes del grado de magisterio, maestras, bibliotecarios y mediadores de LIJ. El simposio reúne anualmente especialistas de la LIJ con editores para profundizar en un tema específico alrededor del binomio educación literaria–industria editorial y este año el tema fue la diversidad género y el crecimiento exponencial de álbumes ilustrados en el contexto *bibliodiverso* de Cataluña. Las personas invitadas fueron la autora y productora audiovisual Alba Barbé i Serra (2017) y el editor Juan Luis Ponce.

5 La guía del bibliopack y las directrices del taller Diversificación que itinerará por Valparaíso desde el 12 de abril de 2022 pueden consultarse en la siguiente carpeta abierta: bit.ly/3JtERIm

5.2 Dirigidos a la infancia

La búsqueda de un corpus idóneo dentro del canon infantil decantó en una recopilación de 135 obras, de las cuales 36 fueron incluidas en la bibliomaleta (Anexo 1). Los filtros para la selección de estos libros son los siguientes:

1. Álbumes ilustrados para lectores y lectoras de entre 7 y 11 años (también se incluyen algunos títulos para jóvenes).
2. Los argumentos de las obras debían revestir cierta complejidad, también de interés para estudiantes de educación secundaria (Arenas-Delgado, 2012).
3. Álbumes que trataran de manera explícita e implícita la perspectiva de género y la visibilización de la diversidad.
4. Álbumes no aetnormativos (Nikolajevska, 2009), es decir, obras que no suponen la experiencia adulta como normativa y aspirable.
5. Álbumes que tuvieran su dimensión artística de la literatura desarrollada bajo mínimos de calidad, donde el afán educativo surja de manera natural desde la misma narración, tal como pasa a la buena literatura para adultos (Mínguez, 2012).

La bibliomaleta está acompañada de un taller de mediación literaria llamado Laboratorio Diversificación: una serie de talleres itinerantes para fomentar la formación de lectores y lectoras infantiles y juveniles conscientes de las múltiples maneras de ser, de convivir y de estimar. Las directrices que encauzan las intervenciones del tallerista apuntan a adentrar a los lectores y lectoras infantiles y adolescentes en prácticas literarias de interpretación y fruición de álbumes ilustrados cuyos argumentos visibilizan la diversidad, deconstruyen los estereotipos de género y combaten todo tipo de discriminación.



Figura 5: Laboratorio Diversificación. El hada de las Artes en acción.

Una sesión piloto fue llevada a cabo durante el mes de enero de 2022 en la población de Tossa de Mar, comarca de La Selva (Figura 5). Se trató de una intervención en la cual el mediador se presentó como El hada de las Artes (*La fada de les Arts*) que invitaba al público infantil asistente a navegar por los libros, dinamizando la sesión con música, actuación, lecturas dialógicas y mucho sentido del humor.

5.3 Dirigidos a la academia/ a la investigación

La investigación académica ha sido la base y el fundamento teórico de las propuestas dirigidas a los mediadores y a la infancia y ha devenido un objetivo por ella misma. En este ámbito, y como ya hemos avanzado, nos proponemos integrar criterios sociológicos a los dispositivos artísticos literarios para la selección de obras de LIJ de calidad. Para ello, hemos diseñado una herramienta que se sirve de los ejes interseccionales de discriminación y privilegio para el análisis de los álbumes ilustrados de reciente edición. No son objeto de la presente aportación los derroteros procedimentales llevados a cabo para elaborar esta herramienta; no obstante, reportamos que el instrumento está en franco desarrollo. Un primer avance fue expuesto en forma de comunicación recientemente (Masgrau-Juanola, Arenas-Delgado y Kunde, 2021).

6. Conclusiones preliminares y proyecciones

La selección de álbumes que visibilicen la diversidad de género y sexoafectiva y las veredas vitales que conllevan la construcción de subjetividades individuales y relacionales disidentes está siendo una tarea ardua, puesto que el sector editorial catalán y español edita y reedita un gran número de títulos alrededor de esta temática. Hemos observado que algunos lo hacen de modo explícito, llevando el debate sobre el género al primer plano; otros, en cambio, abordan las cuestiones de género como uno más de los dilemas que deben afrontar los protagonistas que transitan de la infancia a la edad adulta. Otros álbumes de calado ético, político y filosófico plantean cuestiones como la disidencia, el inconformismo o la autodeterminación en genérico y una mediación lectora adecuada puede usarlos como detonante del debate y la reflexión sobre la diversidad de género. Por esta razón dar con los álbumes adecuados exige no pasar por alto el concepto de *biodiversidad*, el cual reivindica la diversidad cultural en el mundo del libro y evidencia los grandes esfuerzos de editoriales, librerías y bibliotecas para vehicular ideas y contenidos temáticos y literarios desde distintas perspectivas y formatos eclécticos.

Este auge responde a las reivindicaciones sociales de las disidencias que han permeado la necesidad de que las familias, la escuela y el cuerpo de profesionales dedicados a la promoción de la lectura dispongan de libros que, en su calidad de productos culturales, devengan referentes artísticos para los públicos infantiles y una herramienta de lucha por la instalación intermental de la igualdad de género y la diversidad sexoafectiva como fenómenos consustanciales a la condición humana.

Lo anterior nos emplaza a establecer criterios de selección que conduzcan hacia un análisis perspicaz de la LIJ, con el fin de garantizar que esos libros ilustrados devengan *legítimos* aliados en la lucha por la igualdad de género, la visibilización de los colectivos disidentes y la construcción de un mundo libre de los estereotipos de género. Hemos llegado a la conclusión preliminar que la

búsqueda de esta legitimidad implica inquirir en la posibilidad de hallar álbumes ilustrados que adolezcan, precisamente, de aquello que intentan combatir; o en otras palabras, revelar si la insoslayable ubicuidad del sesgo educativo -presente no solo en la literatura infantil, sino que en toda la literatura (Mínguez, 2012)- podría estar configurada sobre sesgos de género, los mismos que en la superficie se propone desmontar.

Por último, la itinerancia de la bibliomaleta Diversificación por Cataluña con sus respectivos laboratorios, y la itinerancia del bibliopack por Valparaíso nos están proporcionando cada vez más opiniones de docentes y bibliotecarias que nos advierten de los problemas que devienen de la lectura adulta de la literatura infantil que puede decantar en interpretaciones dirigidas demasiado tempranas o bien, al contrario, incurrir en la subestimación de los lectores respecto a su capacidad de observar críticamente la injusticia asociada a la discriminación por causas asociadas al género y a las diversas maneras de performarlo.

Referencias

- Arenas-Delgado, C. (2012). Lo narrativo y visual de “Voces en el parque”: una propuesta didáctica interdisciplinaria en el aula de secundaria. Edarte, Grupo de investigación (eds.) *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* (pp. 104-117). Edarte. UPNA/NUP.
- Barbé i Sierra, A. (2017). *Cross-dressing. Más allá de las definiciones*. Ediciones Bellaterra.
- Carbonell, F. (2000). III. Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En F. Carbonell y R. Pérez Recalvo *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación* (pp. 99-118). Ministerio de Educación y Formación profesional bit.ly/2GGim89
- Chambers, A. (2017). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L., y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Interseccionalidad, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. doi.org/10.2307/1229039
- Goienetxea, U. Z. (2020). Apuntes críticos sobre las dinámicas de institucionalización de la interseccionalidad. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e152. doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.145
- Kunde, K. (2021). *Narratives materials de l'àlbum il·lustrat. Una aproximació intermedial a la Didáctica de la literatura*. Tesis doctoral. Universitat de Girona.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. University of Castilla-La Mancha Publishing.
- Mínguez, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *ANILIJ*, 10, 87-106.
- Montenegro, C. (2019). La creación artística como proceso reflexivo del SER en femenino: el caso de la escuela chilena. *Estudios sobre Arte Actual*, (7), 113-118.
- Masgrau-Juanola, M., Arenas-Delgado, C., Kunde, K. (2021). *Diversidad de género y conflicto en la literatura infantil y juvenil: entre la narración y la problematización*. I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil. La Literatura Infantil y Juvenil y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 20-22 de octubre de 2021 (UPV/EHU).

Munita, F. (2015). ¿Dijo usted “mediador”? Hacia la construcción de un universo semántico para la noción de mediación. *Faristol*, 81, 8-10.

Schwartzman, G (2013). Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. *I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa - Universidad Nacional de Córdoba*.

Nikolajevska, M. (2009). Theory, post-theory, and aetnormative theory. *Neohelicon* 36, 13-24. doi.org/10.1007/s11059-009-1002-4

Ramalho, S. (2021). “L’art en l’educació com a compromís“. Masgrau, M. (2021). Diàlegs sobre art, educació i compromís. Graó, p.105-113.

Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.

Pensar y reconstruir la parálisis del sueño: experiencias (in)visibles a través del arte⁶

Amaia Salazar Rodríguez
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Madrid, España

Resumen. *A través de una investigación basada en el trastorno neurológico del sueño conocido como parálisis del sueño, se examina y recopila su representación arquetípica y estereotipada en la historia del arte desde el siglo XVIII hasta el siglo XXI. Se reflexiona acerca de la atmósfera y experiencia fantasmagórica que sugieren en ocasiones las alucinaciones sintomatológicas, y cómo se ha reconstruido visualmente a través de las artes dichas experiencias terroríficas. Mediante una recopilación de testimonios, nos adentramos en la producción artística y representación onírica de la parálisis del sueño. Para ello, se utilizará la fotografía digital y estenopeica como un nuevo medio de comprensión de una “realidad subjetiva verídica”, permitiéndonos aproximarnos y dar visibilidad a la percepción de una nueva realidad que sufre un gran número de personas.*

Palabras clave. *Parálisis del sueño, visibilidad, arte, imaginación, construcción*

Abstract. *Through an investigation based on the neurological sleep disorder known as sleep paralysis, its archetypal and stereotypical representation in the history of art from the 18th century to the 21st century is examined and compiled. It reflects on the atmosphere and phantasmagoric experience that symptomatological hallucinations sometimes suggest, and how such terrifying experiences have been visually reconstructed through the arts. Through a compilation of testimonies, I will delve into the artistic production and oneiric representation of sleep paralysis. For this purpose, digital and pinhole photography will be used as a new means of understanding a “true subjective reality”, allowing us to approach and give visibility to the perception of a new reality suffered by a large number of people.*

Keywords: *sleep paralysis, visibility, art, imagination, construction, construction*

Introducción

⁶ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación “Arte y cognición corporeizada en los procesos de creación: Sensibilización ecológica del yo en el entorno” (HAR2017-85485-P) y del proyecto Aglaya “Estrategias de innovación en mitocrítica cultural” (H2019/HUM-5714) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo. También cuenta con el apoyo del Grupo de Investigación “Innovación y Análisis de la Imagen” (IAI) de la UFV y del “Grupo de Investigación Interdisciplinar del Museo Pedagógico de Arte Infantil” (GiMUPAI) de la UCM. Los materiales y fuentes utilizados han servido para el desarrollo de la tesis doctoral “Prototipos y arquetipos de la representación de la parálisis del sueño: un enfoque desde el arte” (2021), gracias a una beca predoctoral (FPI) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y el Banco Santander.

“No vemos con los ojos, sino con el cerebro; de ahí que muchas veces veamos cosas que no están delante de nosotros, cosas que a veces llamamos apariciones, fantasmas, visiones; conceptos. Todos ellos, obedecen al término genérico de *alucinaciones*”

(Oliver Sacks, 2013: Prólogo)

La *parálisis del sueño* se puede definir como la incapacidad para realizar movimientos musculares voluntarios durante el sueño. Según la clasificación internacional de trastornos del sueño, la parálisis del sueño consiste en un período de incapacidad para realizar movimientos voluntarios al inicio del sueño (parálisis hipnagógica o predormital) o al despertarse, ya sea en la mitad de la noche o por la mañana (parálisis hipnopómpica o postdormital) (Gallego, J. et al, 2007:26-29. Dependiendo de la intensidad de la parasomnia, pueden llegar a producirse alucinaciones hipnagógicas. Estas alucinaciones se suelen generar en un estado de sueño-vigilia. Por ello, muchas personas que lo padecen suelen tener reparo a la hora de contar las experiencias, debido a lo real que aparentan ser, alejándose del concepto onírico que conocemos por pesadilla, pero generando la misma angustia terrorífica.

El marco de estudio gira en torno al análisis y representación de las experiencias o recuerdos vividos durante la parálisis del sueño a través del arte, haciendo un recorrido histórico, médico, antropológico y artístico desde el siglo XVIII hasta la actualidad (Salazar, 2021). Como punto de partida, se ha tenido en cuenta la obra *The Nightmare* (1781) del pintor prerromántico por excelencia, Henry Fuseli, debido a considerarse la primera representación pictórica de la parálisis del sueño que se tiene presente como referencia (véase Figura 1). Los elementos más notorios de la obra son el demonio (*incubus*) que domina a la durmiente, posándose y oprimiéndola el pecho. Cabe destacar también la presencia de un tenebroso espectador (un caballo con un enfoque fantasmal en el fondo a la izquierda). La mujer permanece inmóvil en un entorno entre el sueño y la vigilia. Por estos motivos característicos y las sintomatologías encarnadas, esta pintura representa la interpretación folclórica de la parálisis del sueño en las artes visuales.



Figura 1. *The Nightmare* (1781) de John Henry Fuseli.

Detroit Institute of Arts Museum (Detroit, Michigan, USA). 121 × 147.3 × 8.9 cm

1. Breve origen y representación en el arte

Hoy en día, tanto los expertos en este trastorno del sueño, como buena parte de los folkloristas coinciden en que, con probabilidad, el origen de la parálisis del sueño puede estar en el origen de antiguas tradiciones en las que se culpa a brujas o demonios de estos episodios, como la tradición más conocida en el folclore anglosajón y germano, el de la *Old Hug* (Vieja bruja). Consiste en un espíritu nocturno que se sienta sobre el pecho de sus víctimas, sin dejarles respirar ni moverse, provocándoles terribles pesadillas. También se basa en el término y figura del *Incubus*, haciendo referencia a un demonio que se posa encima de los durmientes, sin dejarles respirar y abusando de las víctimas por la noche. Se piensa que Henry Füssli se basó en dichas tradiciones para representar su obra, teniendo en cuenta que buena parte de las obras de Füssli, están repletas de demonios, espíritus, criaturas de la noche y seres oscuros procedentes de mitología y leyendas.

Es curioso observar cómo otros artistas como Kininger, Jean Pierre Simon, Édouard de Beumont, Abilgaard (véase Figura 2), Ferdinand Hodler, Fritz Schwimbeck, Escher o Balthus -entre muchos otros- realizan un mismo arquetipo de representación similar artística a la obra *The Nightmare* (1781) de Henry Füssli. Esto nos hace preguntarnos el valor y la importancia de querer plasmar dichas experiencias terroríficas a través de la imagen visual, y si dichas imágenes son una fiel representación de la experiencia o se basan en una reiteración y/o copia de un prototipo representativo. Como apoyo a dicha investigación, gracias al campo literario, se han observado diferentes autores como Edgar Allan Poe, F. Scott Fitzgerald o Herman Melville, los cuales relatan detalladamente experiencias relativas a la parálisis del sueño en forma de relatos, lo que supone una conexión descriptiva de dicho fenómeno a través de diversos campos artísticos.



Figura 2. *Nightmare* (1800) de Nikolaj Abraham Abilgaard.

1.1. De la representación al sentir: comprendiendo la experiencia

A lo largo de esta investigación, se ha realizado un extenso registro de testimonios -autobiográficos y externos- de personas que han sufrido este trastorno, con su respectiva contextualización. Es decir, la relación de la persona con el entorno y su cuerpo, así como el recuerdo y la imagen

mental generada, ya que la intencionalidad es poder recrear mediante la técnica fotográfica, un acercamiento a las vivencias reales que se experimentan en la parálisis del sueño. Se ha observado y estudiado un amplio registro de obras artísticas que muestran la existencia de un prototipo y arquetipo de representación que se reitera a lo largo de la historia desde *The Nightmare* (1781) Henry Füssli. Para este motivo, en este proyecto se sugiere una ruptura con el estereotipo recreado (en la mayoría de las obras nos encontramos la figura de una dama semidesnuda, frágil y tumbada horizontalmente sobre un diván, siendo atacada por un incubus posándose en el pecho, dejándola indefensa e inmóvil), aproximándonos al imaginario colectivo de los testimonios para conformar una narración visual.

Esto nos permite también adentrarnos en un campo de investigación simbólica y antropológica del folklore en las diferentes culturas que citan este trastorno, cuestionándonos, por ejemplo, el significado de la noche o el mundo de los sentidos como pensamiento del mundo (Le Breton, 2007:100). Los sentidos son sensaciones metacomunicativas que percibimos en un entorno que se adhiere a un contexto de modelos sensoriales culturales. La parálisis del sueño se supedita a un modelo sensorial que puede tener varias modalidades (sensación de presencia, alucinaciones sensoriales visuales, auditivas, táctiles, olfativas, etc). Esto nos acostumbra a recrear un límite ante la realidad que conocemos y pararnos a observar lo que sucede al otro lado de la vigilia durante la experiencia. Por esta razón, el mundo de los sentidos funciona cuando experimentamos y reflexionamos ante algo distinto, a pesar de que, en este caso, la imagen no tiene que ver con la realidad del fenómeno. En la parálisis del sueño, es la propia realidad la que intenta imitar a la imagen. Una gran fuente de error, dentro del reparto de sensaciones de la vida real (frente a las que provienen de los sueños), es la fuerte convicción que posee la persona durmiente de que sus vivencias son demasiado reales sin tener en ocasiones la capacidad de distinguir lo real de lo imaginario. Al adentrarnos en las alucinaciones visuales, nos preguntamos si lo que vemos es una selección de lo que queremos ver o una interpretación, ya que nuestra barrera de los sentidos permanece cuestionada bajo un comportamiento. La vista está totalmente impregnada por consideraciones morales, y las fronteras de lo sensible varían de una cultura a otra.

1.2. Recreación atmosférica

Es relevante alejarnos del concepto de representación onírica para reflexionar a través de diferentes características escenográficas que permitan reflejar y recrear esta atmósfera y ficción alucinatoria. Podemos ver como hay una estrecha relación estética con la fotografía espiritista del siglo XIX, donde la creación visual a través de sobreimpresiones, y la imaginería popular de apariciones en fotografías tuvieron un gran auge en Europa. Remontándonos a la era del daguerrotipo, del colodión húmedo o principalmente de las placas con emulsión de gelatina y bromuro de plata, los operadores reutilizaban los clichés que se exponían, debido a la difícil limpieza de los cristales, veían resurgir en sus imágenes trozos de paisajes o retratos anteriores en modo de “fantasmas”. Esto se producía debido a que la sobreimpresión, produce unas figuras inmatrimales y traslúcidas que se parecen a las representaciones arquetípicas de los aparecidos o resucitados, figuras que había popularizado por entonces el Romanticismo. Para poder realizar una similitud estética, se han tenido en cuenta los textos de Clément Cheroux (2003) y Alexandre Aksakof (1895: 79). así como las fotografías de Mumler y Thiebault, entre otros. En el proyecto de investigación podemos observar cómo estas fotografías en relación con la parálisis del sueño, parecen “espectrales”, dejando una impronta fantasmagórica en la imagen y formando parte de una categoría de imágenes que denominaban “óptica fantástica”.

1.3. ¿Cómo representar una ficción subjetiva verídica?

Pensar en fotografías ficticias o alucinatorias, nos hace introducirnos en el debate entre ficción y realidad y cómo se puede plasmar a través de una imagen la propia imaginación del individuo. Realizando un recorrido desde la fotografía del siglo XIX y la fotografía de la década del siglo XX, observamos que no hay grandes diferencias entre la ficcionalidad y la realidad, ya que las fotografías nunca han representado únicamente la verdad como instrumento de veracidad. Es decir, aquello que se aparezca en una imagen, no tiene que ser algo irrefutable como prueba de una realidad existente. En muchas ocasiones, es una imagen ficticia de lo que conocemos por realidad, creando nuevas posibilidades a través de la mirada fotográfica como eje de experimentación. Por este motivo, hay se retoma la importancia de la escenificación en la fotografía y del vínculo que hay en el proceso fotográfico que se crea al reproducir la ficción basada en la parálisis del sueño. Las fotografías realizadas en este trabajo de investigación, no buscan un canon de belleza estético. Simplemente buscan retratar las alucinaciones sensoriales resultantes de dicho trastorno del sueño, poco conocido, pero gran sufrido por muchos. A través de la construcción de la imagen, se logra la exploración de la experiencia subjetiva vivida a partir del medio cualitativo, como es la narración, escritura e interpretación de la experiencia, a través de una reconstrucción del pasado y los acontecimientos recordados. Se crea una representación de un realismo que se vive en la propia mente del afectado a través de la representación ficticia de las alucinaciones hipnagógicas. Mantiene un punto de vista “objetivo” de los sucesos, ya que éstos vienen descritos formal y visualmente. Pero, como ocurría con muchas fotografías del Siglo XIX, se puede mezclar entre lo real, la ficción y lo que Baudrillard llama *Hiperreal* (1987) para definir la posmodernidad: se crea una fotografía con una escenificación, una manipulación (es decir, una ficción completa) pero que a su vez se utiliza para que una imagen parezca real al revivir una experiencia con tales características. A esto, es lo que se describirá y representará durante la investigación como “experiencia subjetiva verídica”.

4. Conclusión y resultados

A día de hoy, nos seguimos preguntando dónde está la frontera entre la realidad y la ficción en la imagen, siendo la respuesta totalmente difusa y abierta a discusión. En épocas pasadas, los espectadores podían llegar a creer que se trataba de una realidad, ya que no estaban acostumbrados a una sociedad que está inmersa en la contemplación constante de productos visuales; puede ser por este motivo que distinguían con facilidad la manipulación o escenificación del momento. Pero actualmente, acostumbrados a las nuevas tecnologías y a una manifestación continua de imágenes, hay que mantener una actitud objetiva de los hechos e intentar distinguir mediante cierta distancia los recursos técnicos, creativos y documentales que acontecen tras una fotografía para poder entender los pensamientos anteriores y los futuros que se originarán. Como dice Joan Foncuberta (2005), al fin y al cabo, toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera. Siempre hay una intención por parte del fotógrafo que manipula la información para poder definir un mensaje y captar al espectador. Siempre hay una ficción de por medio, que no siempre tiene por qué ser intencionada sino que puede originarse por instinto. Por ello, lo relevante de una toma fotográfica, no se supedita a distinguir la ficcionalidad de la experiencia, sino a usarla con una intención que imponga una dirección ética durante el discurso. A través de este proyecto, nos acercamos ante una breve reflexión sobre la recreación de una imaginaria visible objetiva y verídica por medio del arte de la parálisis del sueño (véase ejemplo de creación de obra en la Figura 3, Figura 4 y Figura 5), con el objetivo

de actuar como herramienta de acercamiento a la comprensión de un problema que sufren un gran número de personas, otorgando y brindando una visibilidad ante aquello que se silencia o se teme.



De izquierda a derecha:

Figura 3. *Testimonio 65* (2020) por Amaia Salazar. Fotografía digital impresa sobre dibond. 70x120cm; Ed. 1/10.

Figura 4. *Testimonio 67* (2020) por Amaia Salazar. Fotografía digital impresa sobre dibond. 70x120cm; Ed. 1/10. **Figura 5.** *Testimonio 61* (2020) por Amaia Salazar. Fotografía digital impresa sobre dibond. 70x120cm; Ed. 1/10

Referencias bibliográficas

Aksakof, A. (1895). *Animisme et spiritisme*. Librairie des sciences psychiques.

Baudrillard, J. (1987). *Cultura y Simulacro* (Tercera Edición). Kairos.

Cheroux, C. (2003). *Fautographie. Petite histoire de l'erreur photographique*. Yellow Now.

Foncuberta, J. (2005). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Gustavo Gili.

CAPÍTULO N° 2

La educación artística como
forma de expresar el
sentido humano y la
sensibilidad del mundo

Apontamentos sobre as pedagogias culturais: saberes infantis invisibilizados no espaço escolar

Jéssica Maria Freisleben
Lutiere Dalla Valle
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Resumo. *O presente texto visa apresentar os saberes infantis, mobilizadas, geralmente, pelas pedagogias culturais, e levados com tanto afeto para dentro das salas de aula. Aprendizagens estas, que chegam de modo envolvente, sedutor e cativante, que ensinam sobre modos de ser e agir; mas, de certa forma, são saberes infantis invisibilizados ou sufocados dentro do espaço escolar. “Com a Valente eu aprendi sobre o destino e sobre as nossas escolhas.”, e tantas outras frases ditas por crianças, são entendidos no decorrer do texto como gatilhos provocadores para analisar e refletir sobre aquilo que é aprendido fora da escola, logo, compõem os saberes infantis, e que podem ser problematizados dentro do espaço escolar.*

Palavras-chave. *Saberes infantis, pedagogias culturais, crianças, modos de ser e agir.*

Abstract. *This text aims to present children’s knowledge, generally mobilized by cultural pedagogies, and taken with so much affection into the classroom. These learnings, which arrive in an engaging, seductive and captivating way, which teach about ways of being and acting, but, in a way, are children’s knowledge made invisible or suffocating within the school space. “With Valente I learned about destiny and choices.”, and so many phrases by children, understood throughout the text as provocative triggers for others to analyze and reflect on what is learned outside school, so our knowledge is valid children, and that can be problematized within the school space.*

Keywords: *Children’s knowledge, cultural pedagogies, children, ways of being and acting.*

Introdução

“Com a Valente eu aprendi sobre o destino e sobre as nossas escolhas”.
(Conversas entre crianças. Registro da autora, 2018)

Uma frase, dentre tantas outras, dita por uma menina de seis anos, enquanto brincava com suas colegas dentro da sala de aula. Uma frase que pode passar despercebida se, o nosso foco não for uma escuta atenta e sensível a respeito do que as crianças têm a nos dizer. E elas nos dizem tanto! Mas, nem sempre as ouvimos, e muito menos, entendemos o que querem nos dizer. Ao proferir a frase “Com a Valente eu aprendi sobre o destino e sobre as nossas escolhas”, essa menina está

compartilhamento com suas amigas algo que lhe interessa, algo que desperta a sua atenção, que a faz pertencer a um grupo, e que, como dito por ela mesma, lhe ensinou algo. Mas o que pretendemos acionar com essa frase, logo no início desse texto? Buscamos, por meio do fazer artístico, crítico e reflexivo, junto às crianças, tornar visíveis suas relações de afeto com os artefatos culturais, isto é, potencializar saberes construídos por elas ao estabelecerem relações afetivas (sobretudo, aqueles produtos que acessam e consomem, oriundos das mídias hegemônicas) como pontos de partida para a produção de conhecimento no espaço educativo. Nos interessa justamente aquelas percepções de mundo forjadas pela fantasia do cinema, das narrativas visuais populares entorno a super-heróis e princesas, disparadas fora da escola, mobilizadas, geralmente, pelas pedagogias culturais, e levadas com tanto apreço para dentro das salas de aula.

Nesse sentido, nossa atenção volta-se aos saberes infantis e às referências que as crianças carregam consigo estampadas de alguma forma, e/ou em seus dizeres e gestos, em suas brincadeiras, modos de ser e agir, e que, de certa forma, são saberes infantis invisibilizados ou sufocados dentro do espaço escolar. Nesse cenário, parece que a escola ainda escolhe conteúdos canônicos, em detrimento às aprendizagens sedutoras, múltiplas e relacionais que acontecem fora da escola (CUNHA, 2010). Talvez, fosse interessante entendermos que aprendizagem não está limitada aos muros da escola, e o que é aprendido fora da escola pode fazer parte da vida escolar e das práticas pedagógicas e artísticas planejadas pelos docentes.

Nas últimas décadas tem-se falado de aprendizagens que ultrapassam os muros da escola, sobretudo, a partir da “perspectiva educativa da cultura visual que tem possibilitado abordagens que levam em consideração referências imagéticas – na maioria das vezes criadas pelas produções cinematográficas – que envolvem objetos destinados ao consumo infantil.” (FREISLEBEN, VALLE, CASSOL, 2021, p. 4). Pois,

Ao expandir a potência pedagógica dos objetos e artefatos visuais produzidos pela indústria do entretenimento, por exemplo, estamos considerando o terreno pedagógico desses objetos como prática de “produção de identidades” e, sobretudo, vinculando o caráter afetivo e de alto impacto à construção de imaginários coletivos. (FREISLEBEN, VALLE, CASSOL, 2021, p. 8-9).

Nesse sentido, potencializam-se aprendizagens em vias diferenciadas, naquilo que, muitas vezes, é visto apenas como entretenimento, que aqui entendemos de modo relacional, afetivo, múltiplo, aberto às infinitas possibilidades de interlocução, em nossas investigações com vistas a explorar sua potência edu(vo)cativa (VALLE, 2016, 2017, 2019). Posto que, ao estarem cercadas por essas pedagogias culturais as crianças aprendem muitas coisas *com e a partir* delas. “*Com a Valente eu aprendi sobre o destino e sobre as nossas escolhas.*” Retomamos a argumentação lançada por uma menina de seis anos enquanto interagia com outras meninas no momento em que uma aula acontecia. No grupo, formado por cinco meninas, em que cada uma estava, aparentemente, defendendo sua personagem preferida – basicamente princesas da Disney – avidamente argumentavam sobre suas escolhas baseadas em aspectos físicos ou qualidades que seriam perceptíveis nas princesas. Suas defesas diziam respeito às características físicas das princesas e suas habilidades sociais, porém a lição de aprendizado apresentada por uma das meninas despertou atenção.

1. Aprendizagens afetivas, sedutoras, edu(vo)cativas

Ao proferir que aprendeu sobre *destino* e também sobre as escolhas que tem, essa menina consegue trazer para o seu cotidiano às aprendizagens mobilizadas com a produção cinematográfica. Ela entende que pode exercitar seu protagonismo e fazer escolhas de acordo com seus interesses, assim

como a personagem *Merida*, do filme *Valente*⁷. Nesta narrativa, a princesa *Merida* deveria seguir os costumes do seu reino e tomar-se rainha ao lado do cavaleiro que conseguisse a sua mão, conquistada durante um torneio de arco e flecha. Porém, a jovem estava determinada a trilhar seu próprio caminho e desafia a tradição ancestral desafiando-os com seu próprio arco e flecha.

As demais meninas demonstram normas que aprenderam a partir do universo cinematográfico, no que diz respeito às vestimentas das princesas, pois afirmam que princesas não usam calças e usam acessórios como coroa. Salientam que as princesas fazem o bem às pessoas, estão sempre dispostas a ajudar os necessitados e, em sua maioria são loiras e magras. Desse modo, percebe-se que as crianças já aprenderam, por meio de diferentes artefatos culturais, que, para ser princesa, existe um padrão de beleza e de conduta preestabelecido e que deve ser seguido, noções que podem ser problematizadas no ambiente escolar por meio de proposições artístico-pedagógicas ou até mesmo ao fomentar diálogos entre as crianças. Quanto às imagens, atuam como potência pedagógica, que por sua vez, atuam em conjunto com outras formas tradicionais de ensinar. Ainda sobre as imagens, Ela é visível em sua materialidade ostensivamente exposta e atuante, e oculta aquilo que ensina no (in)visível: a produção de significados, valores, inclusões e exclusões, desigualdades sociais e relações de poder. As pedagogias da visualidade formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas. (CUNHA, 2007, p. 136)

As meninas envolvidas na conversa comentaram que também gostavam da *Valente*, mas atualmente preferiam a *Elsa*, *Moana* ou a super-heroína *Ladybug*. Nesse caso, referências provenientes dos desenhos infantis da Disney, e também os relativos à boneca *Barbie*, em que o referencial de princesa, em sua maioria, é loiro, de olhos azuis e cabelos lisos, legitimando um padrão de beleza, como mencionado pelas meninas. Com isso, aquilo que difere a esse padrão é excluído, e nesse sentido, a maioria das meninas do nosso país não se vê representada. Longe de almejar que o único referencial seja o de princesas, entendemos que ele faz parte do universo infantil, e para seu desenvolvimento cognitivo é pode ser importante ver-se representado e criar vínculos afetivos.

A partir de observações in loco, vários diálogos entre as crianças foram coletados, e em muitos desses diálogos fazem menção aos personagens preferidos e às grandes produções de filmes hollywoodianas.

- A Barbie no Mundo das Fadas pode voar, pois tem asas, então ela também tem superpoder. (menina G.)
- Ah assim não vale. (menino F.)
- Por que não? (menina G.)
- E o Homem-de-Ferro não possui poderes, ele também pode ser considerado super-herói? (pesquisadora)
- É que profê, o superpoder dele é a inteligência. (menino G.)
- Ah, eu acho que tem que usar capa, máscaras, fantasias, essas coisas pra ser super herói também. (menino F.)

(Fragmento diário visual da autora/2018)

⁷ O filme *Valente*, animação distribuída pela Disney, tem a jovem princesa Merida como protagonista. Ela foi criada pela mãe para ser a sucessora perfeita ao cargo de rainha. Mas a garota dos cabelos rebeldes não quer a vida que foi traçada para ela, preferindo cavalgar pelas planícies selvagens da Escócia e praticar o seu esporte favorito, o tiro ao arco. Quando uma competição é organizada contra a sua vontade, para escolher seu futuro marido, Merida decide recorrer à ajuda de uma bruxa, a quem pede que sua mãe mude. Mas quando o feitiço surte efeito, a transformação da rainha não é exatamente o que Merida imaginava... Agora caberá à jovem ajudar a sua mãe e impedir que o reino entre em guerra com os povos vizinhos.

Seguindo o tema a partir do comentário de outra menina: “*a gente prefere brincar de princesa, de Barbie, os meninos gostam de lutinhas e corrida.*” Claramente perceptíveis são as construções de gênero e sexualidades fomentadas pelas pedagogias culturais movimentadas pelas narrativas cinematográficas de maior circulação em nosso contexto cultural. Neste sentido, estamos de acordo com Louro (2008), quando argumenta que precisamos nos voltar para práticas que desconstruam a naturalização das dicotomias e acentuem o caráter construtivo, movediço e plural das posições dos sujeitos na sociedade. Sobretudo, nas posições que mulheres e homens podem ocupar, assim como meninas e meninos, livres de concepções fechadas e limitadoras. Quando as meninas afirmam que, “*a gente prefere brincar de princesa, de Barbie*”, elas apresentam algo naturalizado, elas demonstram preferências, mas nos levam a pensar sobre o que é ofertado a elas, o que é dito e mostrado como norma e para que assim escolham suas preferências, algo que lhes é ensinado.

Do mesmo modo, quando dizem “*os meninos gostam de lutinhas e corrida*”, alertam a pensar sobre o que é ofertado a eles como norma, que é ensinado de algum modo. O tipo de comportamento que observam de pessoas próximas, e claro, dos referenciais visuais, como os filmes de super-heróis do momento. Como a maioria dos personagens é masculina, há algum tipo de reconhecimento e com isso, normas são estabelecidas e ditam formas de ser e estar. Aquilo que é diferente causa estranhamento, e às vezes, exclusão, e em um mundo em que queremos ser aceitos e amados, acabamos por repetir comportamentos que percebemos serem aceitáveis pela maioria. Mas as crianças estão em construção, seus modos de ser e agir podem ser problematizados, de modo que se tornem múltiplos e fujam à norma estabelecida e, muitas vezes, ultrapassada.

2. Percursos e desnaturalizações

Ouvir as crianças e suas interrogações nos ajudam a entender e alterar rumos previsíveis em nossas práticas pedagógicas, alertando-nos sobre o que elas entendem sobre os espaços de aprendizagem. No momento em que questionamos, abrimos infinitas possibilidades de ensinar e aprender. A criança nos desacomoda e nos conduz aos terrenos desconhecidos, caminhos imprevisíveis com suas interrogações, que não são fortuitas, mas que fazem sentido para elas.

A infância interroga, por isso é capaz de alterar os rumos dos acontecimentos. Podemos dizer que ela não aceita a previsibilidade, porque sente o mundo de uma maneira dinâmica, bem ao contrário do adulto, para quem o certo é contar com o que é sabidamente previsto. Por quais razões, nós, adultos nos deixamos levar pelas circunstâncias, sem nos interrogar, sem buscar um jeito novo de viver o velho? (Leal: 2006, p. 245)

As diferentes e múltiplas infâncias presentes nas salas de aula, com suas inúmeras perguntas e interações com os avanços tecnológicos produzem maneiras de ser e agir. Sendo a escola, um dos espaços que auxilia nesse processo, através de propostas e práticas educativas, ela também precisa compreender e relacionar os conhecimentos ditos escolares e os conhecimentos do cotidiano infantil nas salas de aula.

Porém, o que vemos ainda é certo distanciamento entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos do cotidiano infantil. De acordo com Nunes (2014), “isso não significa ‘pedagogizar’ as imagens ou artefatos culturais, transformando-os em conteúdos, mas trazer para as salas de aula as discussões, as problemáticas e os conflitos mediados por esses elementos culturais.”

Tomar como disparador a sedução exercida pelas pedagogias culturais não se refere à redução do papel do professor, apenas é uma forma de valorizar os conhecimentos das crianças sobre o mundo

fora da escola, sobre as suas escolhas e o que entendem sobre elas. Contrariando a ideia de que as crianças são uma folha em branco que será preenchida pelos conhecimentos transmitidos pelos professores. De modo que aborde assuntos relacionados ao repertório visual e às preferências infantis, sem ignorar ou menosprezar tais conhecimentos.

Posto que, na contemporaneidade, as crianças apresentam vivências e repertórios visuais diferentes de outras gerações, tendo experiências mediadas por aparelhos eletrônicos e digitais e com isso relacionam-se de maneiras diferentes com o processo de ensino e aprendizagem. Não podemos ignorar as especificidades das crianças que estão à nossa frente. Ao dizer o que aprendeu com *Valente*, a menina mostrou que seu universo cultural está repleto de saberes e aprendizagens que ultrapassam os limites da escola, e que podem ser levadas para dentro dela, pois reverberam nos seus modos de ser e agir, e a escola tem papel fundamental nesse processo de construção.

3. Notas (in)conclusivas

Os saberes infantis e as referências que as crianças levam para a sala de aula, estampadas de alguma forma, e/ou em seus dizeres e gestos, em suas brincadeiras, modos de ser e agir, e que, de certa forma, foram entendidos do texto como saberes infantis invisibilizados ou sufocados dentro do espaço escolar, que, conforme discorro no texto, são potências para o trabalho pedagógico e devem se tornar visíveis dentro do espaço escolar.

Desse modo, é importante salientar que aprendizagem não está mais limitada aos muros da escola, e o que é aprendido fora da escola pode fazer parte da vida escolar e das práticas pedagógicas e artísticas planejadas pelos docentes. No momento em que, as crianças apontam aquilo que aprenderam ao assirir algo, há uma certa comprovação sobre o impacto das pedagogias culturais. E tomar como disparador a sedução exercida pelas pedagogias culturais não se refere à redução do papel do professor, apenas é uma forma de valorizar os conhecimentos das crianças sobre o mundo fora da escola, sobre as suas escolhas e o que entendem sobre elas. Contribuindo também, que as crianças se tornem protagonistas de seus processos de aprendizagem.

4. Referencias bibliográficas

Cunha, S. R. V. da. (2010). As infâncias nas tramas da cultura visual. In: Martins, R.; tourinho, I. (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2010.

Cunha, S. R. V. da. (2007). Pedagogias de imagens. In: Dornelles, L. V. (Org.) *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 113-145

Freisleben, J. M. Valle, L. D. Cassol, M. S. (2021). Pedagogias culturais e proposições pedagógicas: experimentações artísticas com crianças [en línea]. [Consulta 2 fevereiro 2021]. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

Louro, G. L. (2008). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista [en línea]. Maio-agosto 2008. [Consulta 2 fevereiro 2022]. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>>

Valle, L. D. Freisleben, J. M. (2017). A potência edu(vo)cativa das artes visuais. In: Cunha, Susana R. V. da. Carvalho, Rodrigo S. de. (Orgs.) *Arte contemporânea e educação infantil Crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Editora Mediação, pp. 37-49.

Valle, L. D.

La potencia edu(vo)cativa de los artefactos visuales Arte e Investigación [en línea]. Novembro

2019. [Consulta 2 fevereiro 2022]. Disponível em

<<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei>>

(2016). Artes visuais e i/mediações com o cinema: possibilidades edu(vo)cativas para a formação docente [en línea]. Setembro-dezembro 2016. [Consulta 2 fevereiro 2022].

Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>

(2016). VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente [en línea]. Julho-dezembro 2016. [Consulta 2 fevereiro 2022]. Disponível em:

<<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>.

Nunes, A. (2014). Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. *Revista Digital do LAV*, Vol. 7, n.2, pp. 30-41.

Arte suficientemente bueno. Una perspectiva psicoanalítica para la educación en arte

Elizaberta López Pérez
Departamento de Escultura
Facultad de Bellas Artes
Universidad de Granada
Granada, España

Resumen. *¿Es el arte una necesidad? ¿Por qué los seres humanos producimos gestos, objetos, hechos que nos son necesarios para la existencia sin que sean “realmente útiles”? Y si ya los producimos de forma espontánea por nosotros/as mismos/as, ¿cuál es el sentido de la educación artística? ¿Radica la educación artística en el aprendizaje de técnicas, artistas y obras referentes? ¿Para qué la educación artística? Este artículo propone el modelo del docente suficientemente bueno para la educación en arte.*

Palabras clave. *arte, psicoanálisis, docente suficientemente bueno.*

Abstract. *Is art a necessity? Why do human beings produce gestures, objects, facts that are necessary for our existence without being “really useful”? And if we already produce them spontaneously by ourselves, what is the meaning of art education? Does art education lie in the learning of techniques, artists and reference works? Why art education? This paper proposes the good-enough teacher model for art education.*

Keywords: *art, psychoanalysis, good-enough teacher.*

Introducción

El arte, desde el punto de vista psicoanalítico y en concreto, desde la perspectiva de Donald W Winnicott (1971), es la derivación del espacio transicional que se genera en las primeras fases de existencia para todo ser humano, en la relación entre el/la bebé y su madre, un lugar que permite el desarrollo de la subjetividad y el enfrentamiento progresivo con la realidad; esta adaptación no pierde vigencia sino que será una tarea permanente a lo largo de la vida. Esto hace pensar en el arte como una necesidad y en la educación del arte como algo crucial para el desarrollo, pues es el modo de poder seguir accediendo a la realidad en un ambiente facilitador, confiable, desde dinámicas que permiten la emergencia de lo subjetivo y con el acompañamiento fundamental del/de la docente. En la relación intersubjetiva que se da en la educación entre docente y alumnado, es posible pensar en un modelo para el/la educador/a que siga los parámetros de lo “suficientemente bueno”, términos con los que Winnicott caracteriza a la madre de ese primer escenario.

1. El llanto y la fe en el mundo

El recién nacido que llora o lanza un grito al mundo, en sus primeros momentos de existencia fuera

del seno materno, en las condiciones más deseables, recibirá la respuesta cálida de unos brazos que lo acojan, de un cuerpo que lo sostenga, de alimento y cobijo. Pero, nos asegura el psicoanálisis, el/la bebé no distingue entre sí mismo y lo externo; no puede distinguirlo. Es, como afirma Winnicott, “una organización formada por el medio y el individuo” (1957: 308). Por ello, ese regazo que lo acuna, convocado por su llanto, es sentido como algo que forma parte de sí mismo y que puede requerir en cualquier momento; quizás una sensación parecida en la persona mayor a tener la seguridad plena de que nuestra propia mano se extenderá para tomar algo en el mismo momento en el que lo necesitamos. Es así que percibe el cuerpo de la madre o de quien cumpla dicha función⁸. Pero no es solo una cuestión de cuerpo. En este sentido, el cuerpo con el que nacemos es la encarnación del yo, “no es solo el lugar donde habita el yo, sino también el yo propiamente” (Sola, 2013); es un yo que se va corporeizando conforme participa en la realidad (Trigo, 2010). Para el/la bebé, en estos momentos en los que no puede diferenciarse como subjetividad, el sostén en los brazos de su madre es sostén de su estructura psíquica, indistinta de la de ella.

Cuando la secuencia llanto-regazo empieza a repetirse, muy pronto asociará su grito a la satisfacción de ese deseo vital, imprescindible para su supervivencia, que alejará el malestar del hambre, el sueño o la necesidad de apego. Parece que es este el modo en el que el ser humano empieza a crear, (Winnicott, 1957; Tisera, 2016). Así el grito y el inmediato sostén en los brazos se convierten en creación subjetiva, si acaso la primera, pues es el primer gesto que no sólo produce un efecto sobre el mundo, como lo veríamos desde fuera, sino que en su inaugural apreciación psíquica, “crea el mundo”. La atenta respuesta materna de cuidado y sostén suele generar que el pequeño ser humano empieza a hacer equivaler su llanto a la casi simultánea satisfacción de la necesidad. Este acto, aparentemente sencillo, comienza a configurar algo que ha de ser crucial para la salud emocional del adulto que será pasado el tiempo: la fe en el mundo. Crear y creer emprenden el camino en total fusión. En efecto, la consecuencia del grito o el llanto será la casi inmediata presencia de alguien que acude a satisfacerle; para el/la bebé esto no viene de fuera, es más bien la constancia de su ser al completo. Quizás, cuando el deseo sea colmado, la madre se ausentará otra vez, pero basta otra llamada para que se vuelva a producir el mismo acontecimiento. La cadena presencia-ausencia le hace sentir la omnipotencia de quien es capaz de crear un mundo que le pertenece, del que es el amo absoluto, pues es parte de sí mismo; cada vez que la secuencia se repite, se confirma en ello. Dicho de otra manera, es como si el/la bebé fuera quien crea a su madre, o quien cumpla la función materna, es quien crea el pecho que lo amamanta y el calor que lo abriga, mediante su llanto. La paradoja radica en que el/la bebé “crea” algo que ya estaba en la realidad (Larotonda, s.f.) Es decir, para finalmente establecer una relación saludable con el mundo, los seres humanos necesitamos de algo que nació siendo parecido al delirio, a una quimera, una creación subjetiva que nos permitió creernos omnipotentes y poder convocar la presencia materna inmediata, que en la psique inaugural equivaldría no a llamar a otro sino a sentirnos completos desde el deseo, desde la necesidad.

2. El objeto nostálgico

Este potencial creador iniciático prepara para la alucinación o la ilusión. La madre suficientemente buena⁹, en la íntima identificación con el/la bebé en sus primeras semanas de existencia, satisface

⁸ La utilización de la palabra “madre” en este documento es siempre referida a quien ejerce la función materna, no teniendo por qué coincidir con la madre biológica.

⁹ Término acuñado por Winnicott para designar a la capacidad materna de alternar experiencias de omnipotencia y frustración: “La madre lo bastante buena, (que no tiene por qué ser la del niño) es la que lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades de este y que las disminuye poco a poco, según la creciente capacidad del niño para hacer

adecuadamente sus necesidades. Pero conforme va creciendo, pasados unos meses, de manera natural le proporciona alguna que otra experiencia de frustración y esta satisfacción se retrasa, o se ausenta¹⁰, entonces el/la pequeño/a busca consuelo y, con la connivencia de su madre, crea una zona intermedia de experiencia entre lo subjetivo y lo real, que se pone en lugar de la realidad que era la presencia materna. A veces es su propio pulgar el que ocupa el lugar del pecho, una esquina de su sábana; luego será un juguete quien ocupe el lugar de la madre, del que el/la niño/a no consiente separarse; una canción, un cuento que hay que repetir. Pero lo interesante no es el objeto en sí, (ni el pecho, ni el juguete ni la canción) sino el uso que se hace de él. Estos objetos o fenómenos simbolizarán a la vez la presencia y la ausencia materna. No solo estamos hablando de algo tangible que se pone en el lugar de otro tangible; se trata de la posibilidad de sostener la tensión, o el hueco, entre el yo incipiente que comienza a descubrir que es, separado del no-yo. Estos objetos simbolizan así la ilusión de la perdida plenitud, ese estado inaugural en el que los seres humanos nos sentimos una unidad indiferenciada, donde no había yo y no-yo, para que la adaptación hacia la conciencia de sentirnos separados del mundo sea más confortable, más soportable. Todo ello responde a lo que Winnicott (1996) denomina fenómenos y objetos transicionales.

Con realidad tangible, como objeto del mundo real dado, y como creación simbólica (entre el cuerpo materno y el propio) se transferirá efectivamente al juego, y de ahí en el/la adulto/a, entre otras manifestaciones, en actividad artística. No en vano incide Winnicott (1971) acerca de la importancia del juego para el vivir creador y la vida cultural, pues todo ello ocurre en la misma zona de experiencia. Parece entonces que el proceso empezara en los fenómenos y objetos transicionales, se continuara en el juego y terminara siendo arte, entre otras manifestaciones culturales y sociales. ¿O no será que esas manifestaciones siguen siendo, de algún modo, “juegos”? ¿Qué podemos observar en el/la niño/a que dibuja, pinta, modela, construye, inventa? ¿Dónde ha terminado el juego y ha empezado el arte? ¿Y en el/la adulto/a que hace arte?

¿Qué hacemos, por ejemplo, cuando escuchamos una sinfonía de Beethoven o realizamos una peregrinación a una galería de arte o leemos Troilo y Cressida en la cama o jugamos al tenis? ¿Qué hace un niño cuando está jugando en el suelo, jugando con juguetes, bajo la vigilancia de su madre? ¿Qué hace un grupo de jóvenes cuando participa en una sesión de música pop?

No se trata solo de lo que hacemos. También es preciso formular la pregunta: ¿dónde estamos (si estamos en alguna parte)? (...) ¿Dónde estamos cuando hacemos lo que en verdad hacemos durante buena parte de nuestro tiempo, es decir, divertirnos? (Winnicott, 1971:141)

En efecto, parece que el enfrentamiento con la realidad nunca se resolviera del todo. Para el/la bebé se hace fundamental el progresivo acceso a la realidad que la madre suficientemente buena le procura, haciendo posible “este tercer lugar”, donde la creatividad entra en juego para sustentar, potenciar y establecer esa nueva subjetividad con la que se va diferenciando del mundo. Pero esta separación inevitablemente supone una brecha, una abertura que va dibujando su yo, ante la cual se produce un vértigo, por eso se hace precisa esta zona transicional que no es la realidad interna ni la externa, ni lo subjetivo ni lo objetivo, sino el vínculo dinámico entre ambos términos. Parece que en la psique del/de la bebé, y luego en el/la niño/a, el juego creará una suerte de puente nostálgico que minimiza el abismo de su soledad, simbolizando aquella unión a la vez que su pérdida.

frente al fracaso en materia de adaptación y para tolerar los resultados de la frustración” (Winnicott, 1971: 27)

10 Seguimos hablando de una situación deseable, en la que la madre se retrasa un poco en la satisfacción del deseo porque confía en que el/la niño/a empieza a ser más autónomo/a, o bien se ausenta porque no puede hacer otra cosa.

3. Arte, delirio y esperanza

La tercera zona de experiencia que nos anuncia Winnicott cobra vital importancia en el mundo adulto, porque permite la emergencia de fenómenos subjetivos aceptables, que se configuran como arte, religión, filosofía, cultura, etc. Si se presentan dentro de estos códigos, y nada obliga a reconocerlos como realidad objetiva, entonces es posible manifestarlos libremente sin temor a ser rechazados por la sociedad. En efecto, cuando determinadas creaciones o creencias subjetivas se quieren imponer como la realidad comúnmente percibida, puede haber ciertos indicios de enajenación mental, en tanto que si lo presentamos dentro de esta tercera zona de experiencia, y lo nombramos como “arte”, por ejemplo, el mismo hecho será experimentado de un modo totalmente distinto. La creación artística deviene en algo así como un delirio necesario para soportar la realidad, no sólo por el/la propio/a artista sino por sus espectadores, que encuentran en la obra de arte espejos de sus propias terceras zonas de experiencia, para la que quizás no son capaces de encontrar forma, color, sonido o palabras. Esta necesidad no nos es ajena, como afirma Maillard:

escribir
 como quien des-espera
 para cauterizar
 para tomarle las medidas al miedo
 para conjurar
 para morder de nuevo el anzuelo de la vida
 para no claudicar (2004:380)

Hacer arte, para enfrentar el miedo y tener esperanza. En efecto, si los fenómenos y objetos transicionales se sitúan para salvar simbólicamente la distancia entre lo interno y lo externo, y como hemos visto, derivan en el hecho artístico, ¿sería oportuno afirmar que el arte puede colmar nuestra necesidad de completarnos? Y si surge de forma espontánea desde esta necesidad, ¿para qué la educación artística?

Parece incuestionable la necesidad social de la educación, que se vuelve urgente e imprescindible cuanto más se evidencian las miserias del ser humano. En los momentos en que se escriben estas palabras el mundo está viviendo una de las peores crisis de su historia, con la sombra de una aterradora guerra que planea sobre todos/as nosotros/as, y nos hace dirigir nuestros corazones encogidos hacia una determinada zona del mundo, hacia sus gentes. Desde España no se oyen los aviones que sobrevuelan Ucrania, ni las bombas, ni las sirenas; al menos por ahora, esta guerra parece que está lejos; solo lo parece. El único consuelo de nuestro temor es compartirlo, buscar el sostén del otro, y de ese modo, acudimos a los medios de comunicación, buscamos la compañía, pedimos opinión. No obstante, los momentos actuales nos confirman en nuestra vulnerabilidad, en que la seguridad de poder seguir sosteniéndonos sobre un suelo firme es casi una ilusión. Ante el abismo insoslayable de nuestra soledad, a la que fuimos arrojados al nacer (Heidegger, 1927), solo tenemos la posibilidad de apoyarnos en el otro, eco de aquel sostén remoto que buscábamos con nuestro llanto infantil.

4. Conclusión

Sabemos que la cultura y el arte pueden proporcionarnos esa tercera zona de experiencia donde poder darle forma a nuestros temores y deseos, donde encontrar sus reflejos. La educación artística permite acceder, como mínimo, a los hallazgos que los seres humanos han ido obteniendo en este lugar, a medio camino entre lo interno y lo externo, a lo largo de la historia; a su conocimiento y apreciación por los vestigios que han ido quedando, por todo lo que se ha escrito, pensado acerca de ello y también por la propia práctica artística guiada. Técnicas, artistas, movimientos, tendencias, obras..., este conocimiento quizás nos impulse a buscar nuestros propios significados, a indagar en el sentido; en estos momentos, a encontrar los asideros que nos mantengan en pie a pesar de que el suelo parezca disolverse. Pero no podemos hacerlo solos/as. La educación, y mucho más la educación artística, no puede ser la mera transmisión de conocimiento. Esto queda claro en cualquier programación; no hay más que revisar las competencias y objetivos que se buscan; aunque no se nombre expresamente, es incuestionable que hay aprendizajes a los que resultaría imposible acceder sin la presencia del/de la educador/a. Y ahí es donde este discurso quiere detenerse: si en el primer escenario de nuestra existencia hubo una madre suficientemente buena que nos acompañó desde un estado de dependencia absoluta hasta la independencia como seres separados, si su presencia fue garante de la confianza para comenzar a caminar de forma autónoma, si nos aventurábamos a ensayar el mundo mediante el juego bajo su mirada comprensiva y confiable, ¿se podrían transferir sus cualidades al/a la educador/a para investirle como “suficientemente bueno/a”? ¿Qué sería necesario para ello?

En realidad, cuanto más jóvenes son los/as educandos/as, parece que los/as educadores/as se acercan más de manera natural a ejercer su docencia desde una perspectiva que contempla esta función materna. Pero conforme el alumnado se va haciendo mayor, existe en determinados/as docentes cierta tendencia al desapego, incluso desde la consciente convicción de ser requisito indispensable para salir del estado de infancia y entrar en la adultez. Evidentemente, las necesidades de un/a bebé son diferentes a las de un/a niño/a, las de un/a adolescente o una persona mayor, pero podemos afirmar con Heidegger (1927) y con Winnicott (1971) que para “llegar a ser” es imprescindible la presencia y el cuidado de los otros; y que este “llegar a ser” es una labor para toda la vida. Esa presencia cuidadosa es la de la madre suficientemente buena, sobre todo contemplada a partir del Dasein heideggeriano que no es otra cosa que el “ser ahí”, lo que implica “ser con otros”. El mundo que presenta el/la educador/a a sus estudiantes de cualquier edad, es un espacio transicional (Baireiro, 2013; Mena, Bugueño, Valdés, 2015) que requiere de su presencia confiable, cuanto más si el ámbito de mundo que revela es precisamente aquel que apunta a esa tercera zona de existencia que es el arte: no hay manera de comprender en profundidad sino desde la experiencia creativa que inevitablemente construye subjetividad, que sigue procurando el encuentro entre lo propio y lo que no lo es. Conscientes de esto, parece oportuno pensar en la pertinencia del/de la docente suficientemente bueno/a, al hilo no solo de Winnicott sino de lo que Donald Kuspit manifestara acerca de la necesidad del artista suficientemente bueno, en oposición al artista de vanguardia, para dar existencia a un arte suficientemente bueno que apunte al “intento de recobrar el propósito genéricamente humano del arte” (1992:40)

Quizás esto sencillamente dependa de qué se entiende por arte, y en ese sentido qué se pretende enseñar acerca de este y de lo que el vínculo que se establece con los/as educandos/as puede facilitar esta tarea; también, de si como educador/a se está dispuesto/a a dicho compromiso. La experiencia como docente en arte, mas todas estas consideraciones, me avalan para afirmar que el compromiso desde la perspectiva que se propone supone no sólo una responsabilidad con los otros sino conmigo

misma; mi Dasein particular, que también se va construyendo sin tregua, me configura profesionalmente de este modo para compartirme como “ser” y crear un ambiente facilitador en el aula que tienda a comprender que el fin del arte “es ser un mediador suficientemente bueno o transición entre yo y el mundo, ayudar a crear un sentido suficientemente bueno del yo y del mundo, que conlleva crear un yo y un mundo que puedan ser compartidos”, (Kuspit, 1992:44). Nada hay de grandilocuente, abnegado o heroico en esto, es sencillamente el resultado de pensar la obra de arte como un objeto transicional, un objeto nostálgico que permite el delirio de invocar nuestra utópica plenitud, y de pensarme en un lugar equivalente al de la madre suficientemente buena, con la responsabilidad consciente y amorosa de mantener las condiciones para seguir confiando en el mundo, a pesar de todo; para, con Maillard, seguir enfrentando el miedo y manteniendo la esperanza.

Referencias bibliográficas

- Bareiro, J (2013) *Heidegger y Winnicott: transmisión cultural y creatividad* (en línea) febrero 2013 (Consulta 05 marzo 2022) Disponible en <https://docplayer.es/18641321-Heidegger-y-winnicott-transmision-cultural-y-creatividad.html>
- Heidegger, M. (1927) *Sein und Zeit* (en línea) Traducción al castellano por José Gaos. Fondo de Cultura Económica, México 1993 (Consulta 5 marzo 2022) Disponible en <https://escuelafilosofiaucsar.files.wordpress.com/2015/09/heidegger-ser-y-tiempo-jose3a9-gaos.pdf>
- Kuspit, D. (1992) *El artista suficientemente bueno: más allá del artista de vanguardia*. (en línea) (Consulta 05 de marzo 2022) Disponible en https://www.academia.edu/10069201/Donal_Kuspit_El_Artista_suficientemente_bueno
- Larotonda, P (s.f.) El jugar de Winnicott. (en línea) (Consulta 05 marzo 2022) Disponible en <https://docplayer.es/14924760-El-jugar-de-winnicott.html>
- Maillard, C. (2004) *Escribir* (en línea) maio/ago 2007 (Consulta 05 marzo 2022) Disponible en <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/564-Texto%20do%20artigo-2046-2-10-20110602.pdf>
- Mena, I., Bugueño, X., Valdés, A.M. (2008). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. (en línea) 2015 (Consulta 05 marzo 2022) Disponible en www.valorasuc.cl
- Sola Morales, S. (2013) *El cuerpo y la corporeidad simbólica como forma de mediación*. (en línea) 2013 (Consulta 05 marzo 2022) Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/MediacioneS12/Indice/SolaMoralesS2013/solamoraless2013.html>
- Tisera, F. H. (2016) *El objeto subjetivo en la obra de Donald Winnicott*. (en línea) 2016 (Consulta 05 marzo 2022) Disponible en <https://www.aacademica.org/000-044/867>
- Trigo, E (1999) La corporeidad como expresión de lo humano. Congreso Internacional de Motricidade Humana. Almada. Portugal. (05/03/2022) http://www.portalfitness.com/7226_la-corporeidad-como-expresion-de-lo-humano.aspx
- Winnicott, D.D.
(1957) *Collected Papers: Through Paediatrics to Psychoanalysis*. Traducción al castellano por Jordi Beltrán. Barcelona: RBA (2006)
(1971) *Playing and reality*. Traducción al castellano por Floreal Mazía. Barcelona: Gedisa (1996)

Audiovisual e Visualidades Juvenis

Rosiane de Jesus Dourado
UNIRIO/ Grupo de Pesquisa CACE
Professora de Artes Visuais no Colégio Pedro II, CPII
Rio de Janeiro, Brasil

Resumo. *Esse texto apresenta reflexões sobre práticas educativas em projetos formativos criativos com o audiovisual na educação básica. Apresentamos como elas têm contribuído para uma pesquisa acadêmica, em andamento, em nível de Doutorado, na qual temos por objetivo estudar os processos de produção de imagens e de visualidades de jovens estudantes. Nos interessa analisar as produções e as relações culturais, sociais, ética-estéticas envolvidas nesses processos. Abordamos como temos combinado a metodologia artística de pesquisa - a/r/tografia, às conversas com a Cultura Visual e à perspectiva decolonial. Dentre os diálogos teóricos, destacamos Mirzoeff (2016), Porres Pla (2013), Dias & Irwin (2013). Por fim, apontamos como as interações na educação audiovisual, em modo remoto, trouxeram novos desafios e questionamentos para a pesquisa.*

Palavras-chave. *conversas culturais, visualidades juvenis, audiovisual, formação artística e cultural.*

Abstract. *This study examines audio-visual arts instruction in secondary schools, which forms the basis of my doctoral thesis. I investigate the production of images and visualities by high school students. Furthermore, I examine the cultural, social, ethical, and aesthetic basis of such production. I describe a methodology for research in the arts termed a/r/tography that incorporates elements of Visual Culture and Post-colonialism. I also explain how the theory underlying my study draws upon the work of authors including Mirzoeff (2016), Porres Pla (2013), Dias & Irwin (2013). Finally, I examine how distance learning has given rise to new challenges in audio-visual education and new questions for arts research.*

Keywords: *cultural conversations, youth visualities, audio-visual, cultural and artistic education.*

Introdução

Um ano antes daquele que se tornaria o ano mais desafiante para a humanidade, iniciei um projeto formativo criativo, na escola onde leciono Artes Visuais. Ele aconteceu na modalidade de iniciação artística e cultural, com o audiovisual e a fotografia, para estudantes do Ensino Médio. Esse projeto se tornaria o primeiro propulsor de mudanças significativas na minha pesquisa de Doutorado, em que abordo os processos de produção de imagens e de visualidades por jovens estudantes, combinando a metodologia de pesquisa a/r/tográfica à perspectiva da Cultura Visual. A a/r/tografia, metodologia artística de pesquisa e de prática pedagógica, pesquisa educacional baseada em Arte (Dias & Irwin, 2013), reúne o ensinar, o pesquisar e o fazer artístico, possibilitando um caminho investigativo sensível. Foi a partir daquele projeto e de algumas leituras, que, posteriormente, pensei como as conversas culturais e artísticas podem mediar as práticas e os estudos da educação audiovisual e a arte/educação com a Cultura Visual. O projeto se estendeu até durante a pandemia

de COVID-19, ele revelou desvios e descaminhos, trazendo também para a reflexão pedagógica, investigativa e artística, a perspectiva decolonial, a qual comecei a estudar e ensaiar no projeto seguinte, totalmente realizado on-line, um ensaio para a pesquisa de campo.

As experiências com esses dois projetos esclareceram a necessidade e as possibilidades de como trazer à tona metáforas e metonímias, que formam as re/a/presentações na prática/pesquisa a/r/tográfica, nos preparando não só para identificá-las, mas, também para criá-las no sentido de significar nossas conversas culturais e artísticas na produção audiovisual estudantil.

1. Visualidades juvenis e o espaço escolar

Desenhar coletivamente itinerários em projetos educativos faz com que eles tenham o ritmo e a forma que os sujeitos participantes lhes imprimem. Nesse aspecto, identifico-me com as práticas desenvolvidas pelo professor Alfred Porres Pla, segundo o qual, o trajeto do curso que desenvolve com seus estudantes do Ensino Médio “nunca é único nem traçado de antemão, mas construído de forma compartilhada, como parte de uma história que escrevemos juntos, cada dia, através de nossos encontros” (Porres Pla, 2013:137). O termo “encontro” é muito oportuno para pensar projetos e práticas abertas ao desenvolvimento do sensível nos estudantes, mas, toda aula pode ser pensada como um encontro.

A visualidade é uma questão central nos estudos de Cultura Visual, de suma importância em ser problematizada no ensino das Artes Visuais e por conseguinte em projetos de educação audiovisual. Entendida como uma construção social e cultural (Mitchell, 2002, 2015; Dussel, 2009), ela tem o sentido dos modos de ver, cuja referência basilar vem de Berger (1972), seguido por vários estudiosos da Cultura Visual, como Mirzoeff. O modo como vemos o mundo indica o modo como nos relacionamos com ele; o que vemos, como vemos, como nos vemos e, atendendo à provocação de Mirzoeff (2016), perguntarmos-nos o que podemos fazer com o que vemos, ou seja, como podemos criar mudanças, por exemplo, na lógica do ativismo visual, que é, segundo o autor, uma forma de retroalimentação entre pixels (palavra, imagem, som, vídeo) e ações (dirigir, performar, conversar, produzir material). A Cultura Visual é também um caminho epistemológico e prático, uma maneira de criarmos formas de mudança nos modos de ver e de sermos vistos em coletividade. Isso fundamenta formas de entendimento das imagens visuais, as produções dessas, das imagens imaginárias e das sensibilidades, bem como amplia a percepção do simbólico e dos padrões hierárquicos de poder e da ética-estética (Rancière, 2015).

A visualidade é uma questão conectada à visibilidade. A partir dessa questão da visualidade, comecei a perguntar: o que está visível ou tende a ser visibilizado nas produções audiovisuais estudantis? como a participação em projetos escolares de formação audiovisual pode impactar na produção de outras visualidades juvenis? o que esses jovens estudantes constroem e reconstróem nos seus modos de ver? como as conversas culturais e artísticas podem contribuir para visibilizar o que está invisível na educação estética do olhar/ do sentir e do criar, quando se parte de uma perspectiva decolonial?. Essas perguntas, que delimitam o problema da minha pesquisa, estão sujeitas às aberturas, que possibilitam pensar os lugares e entrelugares, nas perspectivas cultural e a/r/tográfica. As aberturas fazem parte da lógica relacional da a/r/tografia, que é vista como método de pesquisa viva, ideia que advém do reconhecimento da pesquisa-ação como prática viva (Carson & Sumara, 1997). Irwin explica essa natureza da seguinte maneira:

É uma pesquisa viva pois se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas. (Irwin, 2013a:29).

Irwin (2013b) a apresenta como questionamento vivo, que combina teoria/pesquisa, ensino/aprendizado e arte/produção, ela defende a a/r/tografia como teoria da mestiçagem, numa perspectiva sociocultural, definida como uma “linguagem da fronteira”, que tem a intenção de apagar as fronteiras e barreiras sustentadas entre o colonizador e o colonizado. Assim, a a/r/tografia já se abre para a decolonialidade, possibilitando investigar os entrelugares, que são igualmente importantes nos conhecimentos gerados com a Cultura Visual. Analisando à luz das ideias da a/r/tografia e da Cultura Visual, comecei a perceber como as produções audiovisuais estudantis e as reverberações dos processos de formação artística e cultural com o audiovisual estavam apontando caminhos para a proposta metodológica híbrida desta pesquisa, posteriormente estabelecida.

O primeiro projeto que mencionei, se formalizou numa interferência artística, na linguagem do grafite, e na produção de um filme documentário sobre o NEABI, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, da escola. Os processos das duas ações estiveram o tempo todo entrelaçados, dividindo os tempos dos fazeres, já que a pintura grafite se referiu ao mesmo Núcleo. Quando parei para analisar os planos fílmicos do processo de pintura realizados pelos estudantes, percebi que eles, além de exibirem as interferências artísticas na sala do Núcleo, mostravam a espontaneidade, a colaboração, o compartilhamento de saberes e os corpos daqueles jovens experimentando os lugares conhecidos e desconhecidos da escola. Pois, ainda que o projeto tenha sido realizado dentro da escola, espaço habitual dos estudantes, aconteceram muitas descobertas, abrindo possibilidades para pensar o visível e o invisível.

Quando os estudantes estiveram na sala do Núcleo, depois de suas aulas regulares, se apropriando criativamente de um espaço que não haviam ainda entrado, essa experiência provocou a produção de outras visualidades escolares e eles perceberam o quanto o Núcleo e suas ações lhes eram desconhecidas. A conversa cultural, com professores e professoras ligadas ao Núcleo, foi importante para a produção das imagens pintadas e grafitadas nas paredes (ver figura 1 e figura 2). Dessa conversa, surgiu o rol de referências visuais e culturais para as imagens que seriam grafitadas. O conjunto de imagens e palavras produzidas tem referências que simbolizam a afirmação de valores que se ligam aos símbolos *adinkras*, à arte egípcia, a escritores e intelectuais negros e negras e à língua guarani. Os estudantes também buscaram referências visuais nas redes digitais. Tomaram o cuidado em não hierarquizar as imagens, a fim de visibilizar com a mesma importância tanto as referências negras quanto as referências dos povos originários.

Para a produção do documentário, foram realizadas entrevistas com professores ligados ao Núcleo. As entrevistas foram feitas com perguntas pré-definidas pelas estudantes, mas, algumas surgiram durante a fala dos entrevistados. Os assuntos recorrentes foram: implementação das leis 10.639/03 e 10.645/08 nas práticas educativas, leis que, respectivamente, se referem à obrigatoriedade do ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas na educação básica; as estudantes também perguntaram sobre a importância do Núcleo para a escola; sobre a interação deste com os estudantes e sobre as memórias escolares dos entrevistados em relação à presença ou ausência/invisibilidade de referências de matrizes africanas e referências dos povos originários nas suas formações. As entrevistas se tornaram, em alguns momentos, conversas entre as estudantes e professores entrevistados, nas quais ficam visíveis uma comunicação horizontal entre professores e estudantes e o desafio cotidiano de se fazer uma educação antirracista.

Posteriormente, pude perceber traços das novas visualidades estudantis sobre a escola nas falas dos estudantes participantes, é válido lembrar que a conversa também pode ser um modo de investigação, e que “aprender está relacionado com a elaboração de uma conversa cultural” (Hernández como citado em Porres Pla, 2013:137). Ao olhar de um dos estudantes do grupo, a sala do NEABI

se apresentou como uma sala cultural, pois, foi como ele se sentiu ao adentrá-la pela primeira vez. Complementando a sua explicação, ele disse que a área, onde a sala se encontra, tem uma grande importância para os estudantes, tanto pelo reconhecimento cultural e histórico dos ambientes que existem ali, quanto por ser um dos lugares preferidos para eles conversarem, estudarem, namorarem, mas, que nem sempre está acessível. Ou seja, nesse breve relato fica evidente que aquele espaço é também o lugar de diálogo/encontro das culturas jovens, que convivem com a memória histórica (presente nos espaços físicos, móveis e imagens) e que cotidianamente escrevem uma memória contemporânea e produzem suas próprias visualidades. Segundo Porres Pla (2013), a cultura visual dos jovens é ainda mais mestiça, porosa e mutável.



Figuras 1 e 2. Frame da filmagem do processo de pintura em uma das paredes do NEABI; filmagem realizada por estudante e, ao lado, a pintura finalizada por outra estudante. Projeto Investigações Visuais e Poéticas (primeiro projeto), 2019. Fonte: própria.

2. O desafio da conexão sensível durante a pandemia

A pandemia trouxe o desafio de manutenção dos elos de afeto na educação, perpassando todos os níveis desta. Talvez, na trajetória mais recente da educação brasileira, esse tenha sido o momento em que mais nos perguntamos em como trabalhar os afetos. Não foi diferente quando o segundo projeto foi iniciado, totalmente na modalidade on-line, telepresencialmente.

Mas, antes disso, foi realizada a finalização do projeto anterior. Impactado pelas restrições com o afastamento social, necessário para controlar a disseminação da COVID-19, o primeiro projeto precisou ser adaptado à nova realidade. Assim, as duas últimas entrevistas aconteceram de modo on-line, durante o período de quarentena, com duas personalidades de fora da escola. O processo de captação de imagem passou a ser outro; enquanto antes as estudantes escolhiam o ângulo e o plano, o programa de videoconferência passou a determinar um único plano de vista. Com o intuito de buscar alguma flexibilização de criação de plano, uma das estudantes acomodou sua câmera em um tripé e escolheu um plano médio (ou *close up*), de costas e oblíquo, para filmar.

O pensamento decolonial, noção contida na ideia de decolonialidade, é considerado por Mota Neto (2016) como “um conjunto de práticas epistêmicas de reconhecimento da opressão, mas, sobretudo, com um paradigma outro de compreensão de mundo, interessado em revelar, e não esconder, as contradições geradas pelas modernidade/colonialidade”, dialoga criticamente com as teorias europeias, é “uma perspectiva não eurocêntrica de mundo, atenta às realidades vividas pelas populações periféricas e aos seus conhecimentos, às suas culturas e às suas estratégias de lutas”(Mota Neto,

2016:19). As entrevistas para o documentário estudantil trouxeram à tona algumas dessas contradições e oportunidades de abordar e conhecer temas em outras perspectivas epistêmicas. E isso foi crucial para o desenvolvimento do segundo projeto e para a mudança de abordagem na pesquisa, no qual visei trabalhar a perspectiva decolonial na formação cultural e social das visualidades.

A dinâmica desse segundo projeto seguiu estabelecendo conversas sobre diferentes produções audiovisuais, filmes de curta-metragem, videoclipe e videoarte, de realizadores negros/as e indígenas. Nesse projeto, a memória se tornou metáfora do sensível visto e vivido e os deslocamentos foram experiências estéticas e de sentidos dos objetos de memória. Os deslocamentos são importantes não só para revelar significados, eventos e objetos como também para sugestionar, antecipar ou provocar significados. A metáfora na a/r/tografia tem um significado especial, compreendendo que ela substitui significantes. Metáfora e metonímia estão entrelaçadas de modo que o significado se des/faz a si mesmo. Reverberações, aberturas, metáforas, metonímias e pesquisa viva são alguns dos princípios-porta de entrada para uma interpretação de dados ou análise de processos artísticos na pesquisa educacional a/r/tográfica.

Conclusão

Como declaramos, essa pesquisa está em andamento, me dediquei aqui a mostrar, de forma breve, como alguns itinerários, anteriores à própria pesquisa de campo, foram importantes para pensar questões para os itinerários seguintes. Duas questões destacam-se: como produzir experiências sensíveis colaborativas/comunitárias na educação audiovisual on-line?; que tipos de metáforas, metonímias e deslocamentos surgem para a produção de imagens e visualidades decoloniais? São questionamentos que encontram eco no método de pesquisa escolhido, do qual fazem parte as tarefas investigativas de: compor, tecer, orquestrar, criar tapeçarias de significados e produzir conhecimentos (Leavy, 2020). Então, sigo buscando mediar visualidades perpassadas por metáforas, metonímias e aberturas, que tenham sentido na prática-teoria da pesquisa viva, nas experiências sensíveis e inteligíveis com diferentes linguagens e com as imagens. Compreendo que a Cultura Visual é caminho de entendimento e problematização das relações dos participantes, espectadores ativos/emancipados (Rancière, 2010). A formação das visualidades e das imagens é assunto importante para pensar a educação audiovisual, pois, os processos formativos criativos podem trazer novas referências para a formação cultural e artística dos jovens estudantes, que interpretam e produzem cultura visual na escola e fora dessa.

Referencias bibliográficas

- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*, Londres: BBC & Penguin Books.
- Carson, T. & Sumara, D. J., ed. (1997). *Action research as living practice*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Dias, B. & Irwin, R. L., org. (2013). *Pesquisa Educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Dussel, I. (2009). *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafios*. Nómadas, Universidad Central, Colombia, n. 30, abril, pp. 180-193.
- Irwin, R. L. (2013a). *A/r/tografia*. Tradução em português por Belidson Dias, pp.27-35. Dias, B. & Irwin, R. L., org. *Pesquisa Educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- (2013b). “A/r/tografia: uma mestiçagem metonímia”. Tradução em português por Belidson Dias,

- pp. 125-136. Dias, B. & Irwin, R. L., org. *Pesquisa Educacional baseada em arte: a/t/ografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Leavy, P. (2020). *Method meets Art: arts-based research practice*. Nova Iorque: Guilford Press. Edição do Kindle. 3ª edição.
- Mitchell, W. J. T. (2015). *Image Science*. University of Chicago Press. Edição do Kindle.
- (2002). *Showing seeing: a critique of visual culture*. *Journal of Visual Culture*. vol. 1, n. 2, pp.165-181.
- Mirzoeff, N. (2016). *How to See the World: an Introduction to Images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movies, and More*. Basic Books. Edição do Kindle.
- Mota Neto, J. C. da. (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV.
- Porres Pla, A. (2013). “Conversações na aula de Cultura Visual”. Tradução em português por Danilo de Assis Clímaco e Inés Olivera Rodríguez. Martins, R. *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Editora UFSM. Edição do Kindle, pp. 136-163.
- Rancière, J. (2015). *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução em português por Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34.
- (2010). “O Espectador Emancipado”. Tradução de Daniele Ávila. *Revista de Estudo em Artes Cênicas*, v.2, n. 15, outubro, Urdimento, PPGT/UDESC: Santa Catarina, pp. 107-122.

Autoconcepto a través del arte en la etapa de educación infantil

David López Ruiz
Rocío Meroño Conesa
Universidad de Murcia
Murcia, España

Resumen. *La importancia del autoconcepto ha sido siempre vital en la sociedad en la que vivimos. En escasas ocasiones, en las primeras etapas de la vida nos detenemos a tomar conciencia de la importancia que tiene fortalecer este aspecto de cara a un futuro. Por ello, se ha considerado necesario trabajar con futuros docentes de Educación Infantil para desarrollar propuestas didácticas que sean capaces, a través del arte, de generar en la infancia una proyección de sí mismos basadas en la seguridad y la confianza.*

Estas propuestas se materializaron posteriormente en diferentes centros educativos con niños y niñas de edades comprendidas entre los tres y cinco años. El desarrollo metodológico se dividió en sucesivas partes en donde la actividad plástica tuvo un peso determinante para adquirir los objetivos planteados en el estudio. Los resultados obtenidos y la discusión de estos nos llevaron a determinar que, trabajar esta temática desde edades tempranas, ayuda de forma significativa al empoderamiento de los estudiantes y a fortalecer de forma integral las relaciones interpersonales con el grupo llegando a desarrollar una mayor capacidad de comprensión entre iguales y evitar conflictos.

Palabras clave. *Educación artística; autoconcepto; desarrollo integral; formación docente.*

Abstract. *The importance of self-concept has always been vital in the society in which we live. On rare occasions, in the early stages of life, we stop to become aware of the importance of strengthening this aspect for the future. For this reason, it has been considered necessary to work with future teachers of Early Childhood Education to develop didactic proposals that are capable, through art, of generating in childhood a projection of themselves based on security and trust. These proposals materialized later in different educational centers with boys and girls between the ages of three and five. The methodological development was divided into successive parts where the plastic activity had a determining weight to acquire the objectives set out in the study. The results obtained and the discussion of these led us to determine that working on this topic from an early age helps significantly to empower students and comprehensively strengthen interpersonal relationships with the group, developing a greater capacity for understanding among students, equals and avoid conflicts.*

Keywords: *installation art; game; integral development; pre-school education.*

Introducción

La educación artística y los trabajos que, en torno a ella se desarrollan en la formación de los futuros docentes, resulta fundamental si pretendemos mejorar con ello, la calidad educativa y el conocimiento del público al que nos dirigimos. En este sentido, es vital tener cierta conciencia de

lo que engloban a los contenidos que se tratan de forma particular sobre este tema. Por su parte, Eisner (2002), defiende la necesidad de trabajar la educación artística en Infantil porque considera especialmente importante el trabajo a través del arte en esta primera etapa de la vida para el fomento de la imaginación.

En este sentido, se ha llevado a cabo una puesta en práctica en la formación de futuros docentes de la Universidad de Murcia del último curso académico en donde se llevó a cabo, entre otras cuestiones, el autoconcepto personal en la infancia. Según López Manrique et. al (2019), el autoconcepto es un elemento muy eficaz y positivo para el individuo, pues es una manifestación de salud mental, contemplando que, si el autoconcepto experimenta continuas variaciones, sería inseguro para la persona. Por lo que debe ser cambiante para favorecer la confianza. En esta etapa deben propiciarse múltiples relaciones entre los conceptos para que, de manera activa, cada alumno construya y amplíe el conocimiento estableciendo conexiones entre lo que ya sabe y lo nuevo que debe aprender, y dé significado a dichas relaciones.

Siguiendo a Franco (2006), la educación de la primera infancia va encaminada a la formación de la personalidad como un todo en los primeros momentos del desarrollo infantil, no solo su componente cognitivo-instrumental, también el afectivo-motivacional y volitivo; por eso lo consideran un proceso eminentemente educativo que no excluye los momentos de enseñanza aprendizaje y que a su vez, están relacionados también con el desarrollo y las formaciones personales que tienen lugar como resultado de la actividad y la comunicación con los adultos y con otros niños.

Por otro lado, también es importante destacar el peso que tiene, dentro de los trabajos basados en expresión plástica, la percepción de uno mismo y cómo puede ser vista según el material plástico con el que se trabaja debiendo ser revisado y explorado para su fácil y correcto manejo. En este sentido, tal y como expresa Hargreaves (2002) “las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores social y morales y la autoestima” (p.11). Saber identificar estos momentos y potenciarlos dentro del aula con el propósito de hacer de la educación basada en las artes un espacio importante en la educación diaria es fundamental.

Teniendo en cuenta la opinión de Broc (1994) en sus estudios sobre el efecto de un autoconcepto positivo en la vida de los niños podemos expresar que ha podido defender la posición de que, en la mayoría de las ocasiones, los niños tienden a ser más creativos de forma general y por ello poseen un menor grado de ansiedad ante sus producciones. Además, aunque no todos, suelen presentar una tendencia a la comunicación más abierta, son mucho más espontáneos que los adolescentes y los adultos, generalmente más comunicativos en un clima que les aporte seguridad y confianza y por ello, más curiosos que otros iguales que tengan de sí mismos un autoconcepto negativo. Por el contrario, estos últimos se perciben como personas inferiores e infravaloradas sin encontrar una destreza por la que destacar. Esto lleva a plantearse una posición de personas inútiles que si no se trata de forma eficaz puede llevar a la depresión porque no saben reconocer sus potenciales. En general, estas personas no confían en sí mismas y temen expresar sus ideas. El trabajar a través del arte, nos permite, en ocasiones, poder borrar estas barreras.

Hay grandes diferencias entre la imagen que uno tiene de sí mismo y la que realmente observan los demás. Esto no solo ocurre durante la infancia sino que es una apreciación que camina con nosotros para siempre. Pero debemos tener presente que tenemos varias percepciones de uno mismo y por tanto varios autoconceptos entre los que destacamos el autoconcepto artístico, que a su vez, forma parte del autoconcepto académico (Vispoel, 2005) aspecto que en escasas ocasiones se tiene

en cuenta y se generaliza sin prestar la suficiente atención.

A partir de la visión de Vispoel (2005) surgió la interrogante de la importancia que puede tener la imagen, en relación con la educación artística y por ende, con la Historia del Arte en general y cómo puede afectar esta a la formación de los docentes en un aula así a cómo desarrollar aspectos que puedan, de forma significativa, ayudar a generar un nuevo punto de vista.

Atendiendo al contexto académico en el que se ha desarrollado la propuesta queremos tener presente el artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, el artículo 3 del Decreto 254/2008 y el artículo 2 del Real Decreto 1630/2006, todos ellos destacan que se debe atender progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, [...]. Asimismo, encontramos en el artículo 6 del Real Decreto 1630/2006 y en el artículo 5 del Decreto 254/2008, dos áreas que se incumben en esta propuesta como son que los contenidos de estas áreas se abordan por medio de actividades globalizadoras que tengan interés y significado para los niños, y que los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar la autoestima e integración social.

1. Quién me mira frente al espejo

La propuesta que se desarrolló con los estudiantes estuvo centrada en una aplicación posterior en el aula de educación infantil ante la necesidad y la lucha que, día a día se lleva a cabo por un correcto desarrollo de la personalidad, generando el autoconcepto. De entre las diferentes temáticas que se suelen trabajar en una educación formal de este tipo, nos dimos cuenta de que, son mínimas las actuaciones que dedicamos al conocimiento de uno mismo, aunque esté establecido en el artículo 6 del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil. Esto se debe, a la importancia vital de la imagen que tiene uno de sí mismo, al igual que la influencia que tienen las relaciones interpersonales con el alumnado, la percepción de sus propias características y el desarrollo de la creatividad, en algunas etapas ausente. Al igual que se otorga especial relevancia al planteamiento de la educación de forma globalizadora, colaborando con la familia, el entorno, ayuntamiento, asociaciones, etc., también se ha considerado relevante el tratarlo a través del arte con el fin de poder conocernos mejor.

Por ende, esta propuesta se centra en torno a la educación artística, defendiendo su necesidad en la segunda etapa de Educación Infantil. Asimismo, esta propuesta se planteó de una forma directa con los centros de referencia con los que posteriormente se llevó a cabo y quedó reflejada en la PGA (Programación General Anual), en el apartado de “actividades complementarias”, junto a otras actividades que se realizan en los diferentes centros educativos. Se conformó dentro de los periodos de prácticas escolares obligatorios que los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia tienen y estuvieron supervisados por el tutor correspondiente.

Los objetivos que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

- Trabajar el autoconcepto mediante actividades artísticas.
- Conocer artistas plásticos en la etapa infantil.
- Fomentar la imaginación mediante la motricidad fina y el lenguaje.
- Descubrir diferentes tipos de materiales de carácter gráfico plástico.
- Involucrar a la familia en el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno/a.

Además, cabe destacar una serie de pautas de actuación a conseguir por parte de los futuros docentes, que estuvieron presentes en todo el proceso y que son los siguientes: - Reverenciar la libertad de expresión de los alumno/as.

- Validar las distintas emociones o sentimientos.
- Respetar los tiempos de trabajos.
- Adaptar en trabajo a las necesidades del alumnado.
- Dar refuerzo positivo en todo el proceso.
- Adecuar los objetivos y criterios de evaluación programados a las características de los alumnos.
- Distribuir de forma equilibrada y apropiada de los contenidos.
- Generar una metodología y materiales curriculares adecuados a la edad.
- Adoptar medidas en relación con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Estos objetivos se planteó desarrollarlos a través de diferentes propuestas artísticas centradas en la adquisición de habilidades, actitudes y procedimientos en donde, en un primer momento los futuros docentes fueron los destinatarios y en una segunda parte, los estudiantes de la etapa de Educación Infantil. Se quiere destacar que fue realmente interesante acercar la doble postura de futuro docente y aula para comprobar, de primera mano, cuáles podrían ser los resultados planteados y cuáles fueron realmente los obtenidos. La visión con la que se planteó trabajar por medio de la educación artística permitió en todo momento la flexibilidad a la hora de establecer los ritmos de aprendizaje así como la interiorización de los procesos trabajados a través de las artes plásticas que siempre suponen un acercamiento más próximo y real a las experiencias vividas.

2. Trabajar a través del arte para verme mejor

Para llevar a cabo la consecución de dichos objetivos, se han propuesto una serie de actividades basadas en la libre expresión artística de los estudiantes.

Todas ellas están destinadas a una mayor comprensión y conocimiento de ellos mismos, así como de sus iguales. La duración de estas con los alumnos de Educación se llevó a cabo en dos sesiones de dos horas, mientras que en el aula de infantil se llevaron a cabo durante una semana, en intervalos de hora y media aproximada por día.

En primer lugar, situamos el taller de expresión artística de la Facultad de Educación. Se les pidió a todos los participantes que se sentasen en el suelo y mostrasen los diez dedos de las manos, para, a continuación, decir frases tales como: me considero agradable, creo que soy capaz de ayudar, soy moreno, tengo gafas, me gusta cuando sé lo que me piden... a medida que se decían las propuestas en voz alta, ellos tenían que bajar un dedo en aquellas con las que se identificaran. Posteriormente se reflexionó sobre los resultados poniendo diferentes puntos de vista en donde todos tuvieron la posibilidad de participar. Seguidamente se trabajó con dos espejos en el aula, pegados simultáneamente por la parte de atrás. Dos alumnos se colocaron frente a cada uno de los espejos. De forma que estaban delante del otro, pero separados por el espejo. En él, debían dibujar con rotuladores borrables o pintalabios que no usasen lo que veían reflejado. Una vez finalizado, reflexionan sobre lo que habían dibujado, el por qué lo han hecho de determinada forma y qué sintieron al verlo.

La actividad se repitió con todos los estudiantes. Del mismo modo, se pidió a cada uno que echase una foto a su dibujo con el teléfono móvil para después poder proyectarla en la pizarra digital del

aula. También, en los días previos, se les pidió que trajesen al aula útiles de escritura (lápices de colores, ceras, rotuladores...) para que pudieran realizar un dibujo dándole únicamente la consigna de realizar un dibujo de ellos mismos y de cómo se sienten en ese momento.

Una vez que estaban listos todos los dibujos se expusieron con la finalidad de que todos los participantes pudieran apreciar las creaciones de sus compañeros. Asimismo, nos colocamos alrededor de la pared para que uno a uno pudiera explicar su dibujo, cómo lo ha hecho en qué cosas ha pensado mientras lo ha estado realizando y qué cambios le realizaría si tuviera oportunidad.

En la siguiente sesión, se trabajó con lanas e hilos para cortar trozos de diferentes tamaños. Individualmente, pudieron trabajar pegando sus creaciones con adhesivo una característica suya del dibujo que tuvieran en común con cualquier otra creación de algún compañero/a de clase.

Para finalizar la actividad, se propuso que dibujaran al compañero con el que se han unido en un soporte de papel que se les facilitó. Ese dibujo se colocó justo al lado del que esa persona había hecho, así podrían comparar cómo se ven ellos mismos y cómo los ven los demás. En ese momento llegamos a una reflexión de si el compañero piensa algo de ti que tú no habías apreciado. Esa opinión se describió en un papel que posteriormente se enrolló y se dispuso en un globo relleno con polvos de colores. A continuación, salimos al patio para poner un largo papel continuo y explotar todos los globos contra el papel. A medida que cada estudiante iba tirando el globo tenía que explicar qué había escrito y por qué no estaba de acuerdo. Así, poco a poco, fueron mostrando sus pensamientos más íntimos para desahogarse.

De esta forma, conseguimos crear un panel interconectado con todos los estudiantes del aula para comprender sus características propias y la relación con los demás. Además de ver los diferentes puntos de vista y romper con aquello que ven los demás de nosotros y no nos identifica. En ese momento, proyectamos en la pizarra digital todas las imágenes que dibujaron en los espejos para reflexionar sobre si guardan relación o no con el dibujo que hicieron, así como las diferencias de estas. En otro contexto con personas de edades comprendidas entre los 4 y 6 años, esta actividad se llevaría de forma similar. Cabe destacar, que una vez estén fotografiadas la pared y la pizarra con todos los dibujos presentados, se vinculó a un código QR para ponerlo en las zonas comunes del centro escolar. El propósito fue que todo el personal docente así como las familias pudieran acceder a la actividad para comprobar como los más pequeños son capaces de trabajar el autoconcepto y la visión del otro con respecto a uno mismo.



Figura 1. Estudiante auto dibujándose frente al espejo, *Concepción del autorretrato personal frente al espejo* (2022). Rotulador sobre espejo. 40 x 30 cm. Universidad de Murcia, España. Foto de Rocío Meroño (2022).

La imagen anteriormente expuesta nos ofrece una instantánea de cómo se trabajó con los estudiantes universitarios. Facilitar la propia imagen aportó grandes recursos a través de los cuales poder agilizar la visión de uno mismo.

Por otro lado, las Figuras 2 y 3 nos ofrecen una visión general de algunos trabajos que se realizaron posteriormente en el aula de Educación Infantil en donde el alumnado generó imágenes propias que posteriormente se analizaron de forma pormenorizada tras su proyección digital en una asamblea general.



Figuras 2 y 3. A la izquierda: Dibujo de Julia (5 años), “Cómo me gusta que me vean” (27 de febrero de 2022). CEIP Federico de Arce, Murcia, España. Fuente: propia. A la derecha: Dibujo de Álvaro. “En mi aula soy así” (27 de febrero de 2022). CEIP Federico de Arce, Murcia, España. Fuente: propia.

Conclusión

Después de poner en práctica la intervención se podría decir que a través de esta propuesta educativa se puede trabajar el autoconcepto dentro desde una perspectiva totalmente cercana al mundo de las artes plásticas desde la mirada que nos ofrece la Educación Infantil. Mediante esta propuesta se ha querido trabajar el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima de una forma diferente e innovadora otorgando a los futuros docentes una serie de herramientas a través de las cuales puedan afrontar nuevos retos que nos plantea el aula. El arte es una rama muy importante en esta etapa y, mediante diferentes recursos plásticos que no siempre resultan una primera opción en las aulas podemos generar unos sentimientos y emociones que a través de otros procesos no siempre podrían verse con claridad. Cuando llegas a un aula con materiales que no han visto nunca y con un trozo de madera se quedan sorprendidos, porque no encuentran relación entre los materiales que hay y su función en el aula. En eso consiste el pensamiento de un maestro, en demostrar que con todo podemos aprender, aunque nunca hayamos visto algo parecido en el aula.

En conclusión, este tema lo he elegido porque veo muy necesario generar un buen autoconcepto para tener una mayor autoestima, y a través de esta actividad, los niños de 3 años pueden empezar a relacionar características para tener un mayor conocimiento propio y de los demás. De la misma manera, ver como aun teniendo características, gustos y materiales diferentes para hacer el trabajo planteado, han acabado todos interrelacionados, porque todos somos niños, y todos tenemos mucho que aprender de los demás.

Por todo ello, se corrobora que el desarrollo emocional del niño es mucho más latente cuando se trabajan actividades de este tipo en el aula y que los docentes, a la hora de implantarlos adquieren competencias actitudinales y procedimentales no adquiridas desde otra forma de trabajar.

Desde el primer momento de la puesta en marcha de esta intervención, se pudo comprobar que la interrupción de las rutinas y el paso a la experimentación, innovación y descubrimiento de una forma de trabajo basada en “el yo”, desencadenó conjuntamente en el binomio futuro docente alumnado una multitud y diversidad de emociones positivas. De ahí, que el juego y la experimentación artística llevada a cabo en el aula permitiera a los estudiantes la adquisición de un aprendizaje significativo en relación a los contenidos del proyecto que se estaba desarrollando en ese momento.

Referencias bibliográficas

- Broc, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que todos necesitamos*. Barcelona, Paidós.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-16.
- López Manrique, I., González González de Mesa, C., San Pedro Veledo, B., & San Pedro Veledo, J. C. (2019). Del autoconcepto general al autoconcepto artístico. *Magister*, 28(1).
- Hargreaves (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153

Cartografias visuais autobiográficas para a formação docente

Márcia Silveira Cassol
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, RS, Brasil

Resumo. *A escrita discorre sobre a formação docente numa perspectiva autobiográfica, tendo as ressonâncias provocadas pelos trânsitos docentes, que reverberam na produção de cartografias visuais. Vincula-se ao curso de pós-graduação em educação, na linha de pesquisa educação e artes da Universidade Federal de Santa Maria- RS/Brasil. A partir da vinculação a grupos de pesquisa e projetos institucionais de formação inicial da docência, se busca tecer diálogos e reflexões com a cultura visual e o que produzem as imagens que atravessam esse percurso. Como aporte teórico-metodológico, recorre-se a Fernando Hernández e Montserrat Rifá, Lutiere Dala Valle e Juana M. Sancho-Gil para examinar a potência das cartografias visuais como dispositivos pedagógicos para a formação docente no campo das artes visuais. Os resultados (provisórios) sinalizam significativas contribuições ao possibilitar entrelaçamentos entre experiência estética, prática artística e posicionamento crítico.-*

Palavras chave. *Formação continuadas, autobiografia, cultura visual e cartografias visuais*

Resumen. *El escrito discute la formación docente en una perspectiva autobiográfica, teniendo las resonancias provocadas por los tránsitos docentes que repercuten en la producción de cartografias visuales. Está vinculado al curso de posgrado en educación, en la línea de investigación en educación y artes de la Universidad Federal de Santa Maria-RS/Brasil. Desde la vinculación a grupos de investigación y proyectos institucionales para la formación inicial de la docencia: buscamos tejer diálogos y reflexiones con la cultura visual y lo que producen las imágenes que cruzan este camino. Como aporte teórico-metodológico, se utiliza a Fernando Hernández y Montserrat Rifá, Lutiere Dala Valle y Juana M. Sancho-Gil para examinar el poder de las cartografias visuales como dispositivos pedagógicos para la formación de docentes en el campo de las artes visuales. Los resultados (provisionales) indican contribuciones significativas al permitir el entrelazamiento entre la experiencia estética, la práctica artística y el posicionamiento crítico.*

Palabras clave: *Formación continua, autobiografía, cultura visual y cartografias visuales*

Entre Percursos e Afetos

Atuo como professora de artes visuais há mais de dez anos, em escolas de Educação Básica nas redes municipal e estadual nas cidades de Santa Maria e Formigueiro- RS/Brasil, e ao longo desta trajetória, são incontáveis as experiências que me afetaram e que seguem reverberando nos modos como me descoloco entre estar professora e pesquisadora no campo da educação (ao qual ingressei neste semestre no curso de mestrado em educação, na linha Educação e Arte, sob a orientação do professor Lutiere Dalla Valle); como um processo contínuo, aberto, em devir.

Nesta escrita, busco retomar e articular alguns repertórios visuais que carrego, atravessados por

experiências que me constituem docente em formação sob o olhar da perspectiva da Cultura Visual. Para isso, recorro à perspectiva autobiográfica como metodologia da pesquisa enredada pelas cartografias visuais como um modo de pensar sobre a docência bem como suas ressonâncias às práticas pedagógicas na educação básica.

Outrossim, a perspectiva educativa da cultura visual como aliada contribui a perceber a potência das imagens, suas articulações em contextos educativos e de formação docente ao trazer à tona a singularidade da interpretação, pois aciona processos reflexivos entorno às imagens que sigo coletando e que de algum modo intervêm em meus modos de ver e compreender(me).

Desta forma, quando escolhi a docência, me perguntava constantemente, que tipo de docente gostaria de ser, se faria diferença no contexto escolar, ou, como conduziria o ensino da Arte? Questões que foram ampliando-se ao que atualmente venho me debruçado enquanto pesquisadora em formação: quais imagens ou disparadores selecionaria para uma prática pedagógica? Quais seriam as ressonâncias destas escolhas? E por fim, o que dizem de mim determinadas representações visuais com as quais nutro alguma relação afetiva?

Durante a formação na licenciatura, muitos aprendizados e experiências me aproximaram do contexto escolar, levando-me a compreensão de que o ato de ensinar é composto de experiências singulares dentro de uma pluralidade, numa instituição denominada Escola.

Nesse percurso, outros atravessamentos também merecem ser expostos: como o início da docência, a falta de experiência, a formação continuada e os outros aspectos que se relacionam ao ensino da Arte, a desmistificação do ensino desse componente curricular no ambiente escolar e o espaço e relevância a ser conquistado. Esses pontos são tão importantes na constituição do ser docente, no sentido de entender a docência como algo sempre em movimento, em construção. Se hoje nos identificamos como docentes em permanente formação e transformação, então é necessário entender como ocorrem estes atravessamentos e como movimentam ou afetam nossas relações pedagógicas. Muitas imagens povoam nossos imaginários e infinitas delas são trazidas para o contexto escolar. Mas como as selecionamos? O que dizem de nós? Quais diálogos elas mediam? Para Hernandez (2011), entender esses efeitos nos sujeitos

significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos com os sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens. (Hernandez, 2011:33)

Assim, cada imagem que nos relacionamos ou produzimos é um potente gatilho para a reflexão pois, estas dialogam com quem somos, o que pensamos e a maneira como agimos, provocando em nós alguns movimentos e desacomodações. As inquietações persistiam: na escolha destas imagens, nos repertórios que “eu docente” tinha como referência e como tudo isso me modificava e me transformava enquanto sujeito/docente. Me instigaram a pensar/querer investigar como tudo isso se constituiu e como reverbera na práxis.

1. Territórios percorridos

No percurso destas transitoriedades territoriais ao qual experimentei, na mudança de escolas e níveis de ensino, muito foi agregado, mas muito pode ser problematizado e repensado, visando numa docência mais reflexiva e que reverbera nos planejamentos e práticas junto aos estudantes. Percepções que seguem ecoando, e me conduzem a buscar novos caminhos e compreensões através

da formação continuada num âmbito maior que o contexto escolar. Comungo da ideia de que o docente necessita sempre buscar e continuar sua formação, num processo crítico-reflexivo, revendo suas práticas e adequando-se às novas exigências do ensino e do mundo que os cerca. Assim, me reaproximei da universidade através do grupo de estudos, hoje grupo de Pesquisa Mirarte¹¹, e posteriormente ao Pibid.¹²

Pensar sobre quais são as relações que me produzem ao ser provocada por todos esses territórios tem configurado meu tema de interesse investigativo a partir da perspectiva autobiográfica, pois, considero de extrema relevância examinar de que modo estas experiências atravessadas, (seja nas escolas por onde tenho transitado, seja nas descobertas vivenciadas pela formação continuada). Como aborda Brockmeier, “adotar uma perspectiva autobiográfica significa interpretar e reconstruir experiências significativas, e confrontá-las com os discursos sociais e culturais do nosso tempo” (Brockmeier, 2000 *apud* Hernández; Rifá: 2011:8). Portanto, narrar a si mesmo, não é apenas falar de sua história de vida, é falar a partir de si, articulando outros pontos de vista, buscando compreender como operam nossas vivências diversificadas na produção de concepções e práticas pedagógicas.

1.1 Repertórios Visuais e a potência das imagens

Ao operar com o conceito de repertórios visuais, busco em Lutiere Dalla Valle (2021) respaldo para pensar e articular como poderiam estar vinculados à temática que busco explorar em meu processo investigativo. Para o autor,

repertórios visuais de acordo com o dicionário, isoladamente, a palavra repertório diz respeito à disposição de “assuntos ordenados de fácil localização”. Somados à palavra “visuais”, os repertórios têm a ver com aquilo que “coleccionamos” e constituem nossas referências para determinado tema ou assunto (Valle, 2021:171).

Assim, nesta pesquisa a intenção é dialogar como estes repertórios se construíram com tal e como se modificaram ao longo dele, quais influências que os afetaram e como tudo isto reverberou/reverbera na prática docente.

Nascimento diz que “problematizar as interpretações desencadeadas pelas imagens pode nos ajudar a perguntar sobre os discursos que individualizam os sujeitos, evidenciando as condições que fazem aceitáveis as interpretações sobre as quais nos movemos e nos vemos”. (Nascimento, 2011:215). Assim, nos reconhecemos nas imagens, nas problematizações e reflexões; convidados a pensar o porquê pensamos desta maneira e como podemos nos ressignificar a partir de novos olhares e situações. Trazer/ter a cultura visual na perspectiva das imagens nas práticas docentes, faz com que ampliemos o nosso espectro interpretativo/crítico, logrando de inventividade, de conexões variadas, permitindo assim a continuidade do “ser/estar docente”, em movimento.

Ao trazermos imagens consideradas ícone da história da Arte, quais são nossas possibilidades pedagógico-críticas para além da simples apreensão de dados e informações já conhecidas das coleções acadêmicas? De que modo poderíamos nos valer daquelas imagens reconhecidas, legitimadas da história (hegemônica, branca, europeia e patriarcal) para disparar outros modos de produção do conhecimento?

¹¹ Grupo de Pesquisa em Arte, Cultura Visual e Educação.

¹² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Arrisco-me em um exercício: a conhecida *Monalisa* de Leonardo Da Vinci, (1503), muito presente no contexto escolar na representação de desenhos ou releituras poderia configurar-se como um destes gatilhos. Neste viés, concordo com Valle (2021) quando argumenta:

não há nenhum problema e trabalhar com a *Monalisa* de Leonardo da Vinci na educação básica, muito pelo contrário: tendo em vista sua popularidade, pode ser ponto de partida para inúmeras interlocuções entre arte, cultura, sociedade. Inclusive, existem várias versões (e visões) contemporâneas desta imagem presentes na arte atual, assim como uma infinidade de memes e gifs da internet (Valle, 2021:167)

Assim valer-se de referências imagéticas clássicas como a citada, nos possibilitam estabelecer outras relações, não somente na perspectiva da análise ou reprodução, mas engendrando olhares mais desnaturalizados e complexos apontando uma outra compreensão de mundo frente ao visto.

Conforme Valle “tecemos olhares multifacetados que influenciam nossas relações e intervêm em muitos dos espaços que habitamos -intra e interpessoais- o que nos tem exigido, com docentes, um constante movimento para dar conta destes aspectos em nossas práticas pedagógicas” (2020: 3). Pensar sobre repertórios visuais e mapear as imagens que atravessam nossa vida pessoal e profissional nos impele entender que elas surgem de vários contextos e que são mutáveis. Algumas serão agregadas, outras realinhadas ou suprimidas; assim renovam-se diariamente, produzindo outros movimentos tanto na vida (sujeito) como na prática pedagógica.

“Desenvolver pesquisas a partir das metodologias visuais consiste em uma abordagem crítica, criativa e inventiva” (Valle, 2020:3). Nessa perspectiva, os resultados são construídos, através da interpretação singular, onde as imagens produzidas são situadas num contexto social que produzem sentido e novos significados.

Perguntar por que aceitamos “naturalmente” algumas imagens em detrimento de outras, implica problematizar onde residem as definições de gosto, prazer e repulsa, e podem funcionar como dispositivos afetivos que partem daquilo que está visível na imagem. O que, de modo geral, está atrelado às significações coletivas, ao modo como aprendemos a ver. (Valle, 2020:10)

O que na verdade faz com que pensemos na maneira como julgamos o que é ou não relevante naquilo que vemos, ou na compreensão que temos dos repertórios visuais em nosso imaginário. Com o passar do tempo e das influências externas, percebemos que estes repertórios se modificam e que estas modificações estão diretamente ligadas aos nossos trânsitos docentes: territórios escolares, pessoas que convivemos, grupo de pesquisa e formação continuada. Entendemos que o sujeito não é fragmentado, mas um único ser que se constitui nesses diferentes espaços, os quais reverberam também na docência em artes.

1.2 Cartografias Afetivas como Produção de Sentido

Nessa perspectiva, das cartografias afetivas como compreensão e produção de sentido, Valle diz que “cartografias afetivas se refere ao mapeamento dos desejos, ou seja, parte da identificação daquelas referências visuais (populares) que envolvem nossas experiências com as imagens oriundas das narrativas filmicas, da publicidade, da moda, das artes em geral.” (2020:5). Também ousou acrescentar que as narrativas afetivas surgem da relação provocada por esses disparadores inter cruzadas com os trânsitos e espaços que percorremos, e/ou nos deixamos afetar.

A figura 1 é um ensaio de produção de sentido, com imagens, afetos, desalinhos frente ao visto e

entendido, identificando-me sujeito e docente. Apresenta a docência através de alguns questionamentos: o que nos move, o que nos paralisa e o que nos desacomoda; trazendo discussões e enfrentamentos, não só das minhas angústias e inquietações, mas da identidade do grupo. A narrativa traz um emaranhado de palavras que ecoam na prática pedagógica, bem como sinaliza para possíveis fragilidades que a docência apresenta no momento. Mostra um recorte identitário nebuloso, mas ao mesmo tempo transparente, pois não tem como não ser verdadeiro, em tempos tão sombrios e diferentes. Assim, potencializa o olhar acerca do visto e o que faremos com aquilo que descobrimos ao ver de outra forma.



Figura 1- Cartografia afetiva criada junto ao grupo de pesquisa Mirarte (29 de outubro de 2021) fonte própria

Martins (2005:140) diz que “a cultura visual é um processo social que atravessa fronteiras de diferentes áreas do conhecimento para criar novos espaços de aprendizagem, campos de saber que permitem conectar e relacionar para compreender e aprender [...]” decodificando, reinterpretando e transformando universos visuais (in Hernandez, 2003:144), assim identifico a potências dos territórios habitados para novas aprendizagens e ampliação dos repertórios visuais, entrelaçando com imagens que provocam, que deslocam, que irrompe novos significados e que modifica o “ser docente”.

Considerações Finais

A reflexão apontada nessa escrita me permite esboçar recortes da docência em Arte, pincelando percursos da formação acadêmica, atravessada pelas experiências pedagógicas e territórios percorridos na formação docente. Igualmente, sinaliza e problematiza minhas relações com meus repertórios visuais, sua constituição e possíveis caminhos a serem percorridos enquanto processo investigativo. Destas experiências é possível considerar que todos esses atravessamentos, essas contaminações, sabores e dissabores, encontros, desencontros, afetos que me habitam/sou habitada são essenciais para um “deslocar-(se)” na docência. Ao mesmo tempo que me desloco, promovo novos entendimentos acerca de como me constituo docente em trânsito. Me reconheço como uma professora contagiada, afetada, modificada... e todas essas reconstruções potencializam novas direções.

Referências bibliográficas

- Hernandez, F. H. (2007). *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Mediação.
- Hernandez, F. H. (2018). *Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes através de cartografias visuales*. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 103-120, mai./ago.
- Hernandez, F.; Rifa, M. (2011). (Orgs.) *Investigación autobiográfica y cambio social*. España: Lozano Impresores.
- Martins, R.; Tourinho, I. (2010). *Cultura Visual e Infância: Quando as Imagens Invadem a Escola*. Santa Maria: Ed. UFSM, v. 1.
- Nascimento, E. A. do. (2011). *Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações*. In: Martins, R.; Tourinho, I. *Educação da Cultura Visual conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 209-226.
- Valle, L. D. (2019). La potencia edu(vo)cautiva de los artefactos visuales Arte e Investigación [en línea]. Novembro. [Consulta 10 janeiro 2022].
Disponível em <https://doi.org/10.24215/24691488e036%0D>
- Valle, L. D. (2020). *Cultura Visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens*. Cadernos da comunicação, vol.24, n.1, art.11, p.8-20, jan/abr.
- Valle, L. D. (2021). *Arte Contemporânea e repertórios visuais: dispositivos pedagógicos para a educação infantil e anos iniciais*. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira. CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). *Arte Contemporânea e Docência com crianças: inventários educativos*. Porto Alegre: Zouk, 2021, p.163-176.

Cultura Visual e Educação: entre olhares sobre a infância

Regina Ridão Ribeiro de Paula
João Paulo Baliscei
Universidade Estadual de Maringá
Paraná, Brasil

Resumo. *Por meio dos Estudos da Cultura Visual, esta pesquisa sensibiliza-se ao olhar da/para criança, buscando refletir sobre a construção do imaginário infantil, problematizando inclusive a invisibilidade da identidade na infância através da Arte. Tem como objetivo geral, analisar duas obras de arte de infâncias, de modo a relacionar os infantes e suas invisibilidades. Objetivo que considera-se relevante ao garimpar qualidades do invisível no ensino de arte, para além de uma arte hegemônica. Tem-se como metodologia, uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, sob o referencial teórico dos Estudos da Cultura Visual, utilizando como base Fernando Hernández (2007). Visa contribuir com levantamentos e apontamentos que potencializam o ensino de Artes Visuais, tendo um olhar crítico sobre a Arte, considerando inclusive os contextos nos quais os infantes se encontram.*

Palavras chave. *Infâncias, Artes Visuais, Invisibilidades.*

Abstract. *Through the Study of Visual Culture, this research sensitizes itself to the look of/for the child, seeking to reflect on the construction of children's imagination, even questioning the invisibility of identity in childhood through Art. Its general objective is to point out other perspectives on works of art and childhoods, in order to allow different interpretations of what art is. An objective that is considered relevant when mining qualities of the invisible in art teaching, beyond a hegemonic art. It has as methodology, a bibliographical research of qualitative nature, under the theoretical reference of the Studies of Visual Culture, using as base Fernando Hernández (2007). It aims to contribute with surveys and notes that enhance the teaching of Visual Arts, having a critical look at Art, even considering the contexts in which children find themselves.*

Keywords: *Childhoods, Visual Arts, Invisibilities.*

Introdução

Nesta reflexão, tem-se como objetivo analisar duas obras de arte de infâncias, de modo a relacionar os infantes e suas invisibilidades. Como respaldo teórico, utiliza-se os Estudos da Cultura Visual – ECV, como um campo de investigação de imagens. Para Fernando Hernández (2007) um dos precursores deste campo de estudos, os ECV são considerados como sendo uma área de investigação, que se importa com as práticas que envolvem o olhar dos sujeitos ao refletir, ressignificar e dar visibilidade às produções culturais de grupos sociais inclusive os tidos como marginalizados. Os ECV concernem, assim, em problematizar as naturalizações das centralidades de culturas dominantes, bem como as formas que os sujeitos veem as representações culturais. Desta forma, con-

sidera-se, que as visualidades presentes ao longo da história da arte sobre as infâncias, centralizam características padronizadas de representações visuais, que hegemonizam o referencial de infância sempre distante do real, que se afasta das práticas e experiências de vida das crianças em seus reais contextos.

Nesta perspectiva, questiona-se: como a infância é representada na Arte? as crianças são iguais às imagens que as representam? Como identificar as invisibilidades presentes na história da Arte? Como reflexões que se importam em responder/problematizar os questionamentos sugeridos, esta pesquisa divide-se em dois momentos, no primeiro expõem-se um poema de Pedro Bandejas, que tem como tema o ponto de vista sobre a criança; e o segundo momento subdividido em 2 itens, realiza a análise de duas obras de Arte, uma do Romantismo e outra do Renascimento. Por meio de uma revisão biográfica, os ECV fundamenta estas análises de imagens, que permite abrir possíveis caminhos rumo uma visão panorâmica da arte como instrumento de mediação cultural e construção de saberes.

1. Infância sob o ponto de vista de quem?

Pontinho de Vista

*Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.*

*Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
— Minha nossa, que grandão!*

(Pedro Bandejas, 2002)

Pontinho de Vista (2002), de Pedro Bandejas (1942--), reúne, em poucas palavras, uma reflexão poética sobre a infância e sobre a relação entre o adulto e a criança, relação esta, muitas vezes distante, e que de certa forma, pode causar desconforto para a criança. Como fica evidente nos dois primeiros versos da primeira estrofe “Eu sou pequeno, me dizem, e eu fico muito zangado”, percebemos o desconforto do “pequeno” ao ser considerado “assim” - e quem diz que ele é pequeno? Certamente um adulto, pois a criança se expressa, neste caso, como se ela estivesse sendo vista de cima, por alguém maior. A frase “tenho de olhar todo mundo com o queixo levantado” reitera esta hipótese e indica que há, por parte da criança, uma tentativa de se igualar e de parecer maior do que é. Na segunda estrofe o ponto de vista da formiga, que ao contrário do representado na primeira, confere à criança uma outra condição, a de “grandão”. Revela, pois, que semelhante ao adulto, o menino também tem suas grandiosidades, e que a percepção delas depende do ponto de vista de cada um.

Das análises das duas obras de arte que seguem nos próximos subitens, observa-se que o poema *Pontinho de vista* de Pedro Bandejas também pensa e representa a infância de uma maneira es-

pecífica e que tem a ver com o ponto de vista de um adulto, sujeito que, segundo Becker (2010) tanto pode representar como suprimir a infância. Por isso, nesta pesquisa considera-se o suposto ponto de vista da formiga que é apresentado no poema de Bandeiras no início desta pesquisa, ela confere aos sujeitos infantis possíveis grandiosidades, - grandiosidades por meio das quais estes estudos tendem a olhar e lidar com as crianças, mergulhando nesse universo de trocas e desafios que é pensar o ensino de Artes Visuais inclusive a partir de obras de arte historicamente validadas. O intuito aqui, não é demonizar nem afastar as obras de arte das crianças, mas justamente sugerir problematizar em práticas educativas as visualidades presentes nestas figuras, tornando possível a imersão inclusive das invisibilidades presentes nas imagens. Identifica-se o que Becker (2010) infere em sua pesquisa, sobre a sujeição das identidades infantis às práticas discursivas, fazendo com que as imagens obtenham enunciados com mais discursos do que se possa imaginar. Neste sentido, as análises propostas a seguir, são sugestões de reflexões a serem abordadas até mesmo em ambientes de ensino, como possíveis práticas de expressão e sensibilidades no mundo e com o mundo.

1.1 Infância e Arte em *A liberdade guiando o povo*

Os estudos de Aline da Silveira Becker (2010) problematizam representações da infância a partir do ponto de vista do adulto, já que, para a autora o adulto, ao considerar que a criança é incapaz de falar por ela mesma, tem assumido a função de representar a infância, configurando-a a partir do seu próprio ponto de vista. A autora faz análises de imagens que representam as infâncias em vários períodos da história, e considera que as representações de infância “[...] são fabricadas por um adulto, que além de ser diferente daquele ser a que representa, é quem decide o que vai ser representado[...]” (BECKER, 2010:92).

Como exemplo, cita a obra *A liberdade guiando o povo* (1830) (Figura 1), uma pintura de Eugène Delacroix (1799-1863). Nela, há um cenário pós guerra, com corpos caídos pelo chão. Sobre eles, triunfantes, correm duas figuras humanas, a principal é uma mulher indo a frente, em sinal de liderança sobre o povo francês, com os seios à mostra representando a liberdade e segurando uma bandeira da França, que faz alegoria à revolução francesa. Ao seu lado também corre um garoto com roupas de adulto, um chapéu na cabeça e uma arma em cada mão. Em relação a esta representação infantil Becker (2010, p. 96) destaca, a obra “[...] explica aos observadores que a revolução objetiva o futuro da nação”.



Figura 1: *A liberdade guiando o povo* (1830) de Eugène Delacroix (1799-1863) Imagem disponível em: <<http://isso-compensa.com/arte/delacroix-liberdade>> Acesso em 18 de jan. 2021.

Assim, essa pintura especificamente acarreta uma visão de infância que se relaciona com o futuro, identificando-se com a forma de representação de infância que segundo Becker está bem presente nas obras do Romantismo. Em comparação com a figura 2 que será representada a seguir, nesta, a criança faz uso de roupas, o que mais uma vez pode afixar características adultas ao infante, pois na época em que a pintura foi feita a infância costumava ser representada por seres nus, despidos do pecado, que encontravam-se da mesma forma que nasceram. Neste caso a criança pode ser vista como um ser humano capaz de fazer suas próprias escolhas, e também de se ver como alguém que já tem autonomia para agir de forma adulta e ter esse comportamento como algo natural e aceitável, uma vez que não o é.

1. 2 Infância em *Virgem dos rochedos*

Diferente da primeira obra de arte citada pela Becker (2010), em uma próxima imagem apresentada na Figura 2 e também problematizada pela autora, a infância visível em elementos pictóricos é representada por dois bebês nus, neles observa-se contornos bem delineados, músculos torneados que distanciam-se da realidade infantil, pois os bebês não se exercitam ao ponto de terem suas musculaturas torneadas. Sobre esses corpos, a autora comenta: “Todos nós fomos crianças um dia. Porém, ao olhar as pinturas, não vemos essa ligação, porque não fomos crianças da mesma forma como essas infâncias são representadas” (BECKER. 2010: 98). Outro ponto a ser observado é que os bebês possivelmente são dois meninos, e diferente das meninas representadas na mesma pintura, encontram-se nus, e a nudez em alguns períodos históricos tanto pode ser vista como pureza como por pecado, neste caso é mais provável tender-se a pureza, como sugere a imagem e Becker (2010:97), onde “a criança não tem o que esconder, não tem a vergonha do pecado e se mostra inteira para todos”. As duas mulheres presentes no cenário da pintura, possuem rostos serenos e infantis, uma é representada com asas e outra com aureola em uma das pinturas, neste caso, podem significar a sacralidade da figura feminina, e a bondade destes seres. A representação feminina diferente da dos bebês que se encontram nus, mantém o uso das vestes longas, cobrindo todo o corpo, de acordo com o período histórico da pintura, podem também caracterizar o esconder de seus pecados. Estas representações acerca da infância citadas por Becker (2010) são duas pinturas bem semelhantes entre si mas situadas em lugares diferentes, uma está no Museu do Louvre em Paris e a outra em Londres na National Gallery, ambas denominadas *Virgem dos rochedos* (1483-1486) do artista Leonardo Da Vinci (1452-1519) (Figura 2). Essas obras do período do Renascimento, consistem mais especificamente em um grupo de quatro pessoas reunidas no interior de uma gruta, uma espécie de caverna. São duas mulheres e duas crianças. Estes são alguns dos exemplos de obras que a autora utilizou para validar a ideia de que as representações de crianças desenhavam os modos de ver específicos, e que a infância “[...] é um processo, historicamente produzido, sujeito às transformações e manutenções de acordo com os modos de ver, sentir e pensar os primeiros anos da vida” (BECKER. 2010: 91).



Figura 2: Virgem dos rochedos (1483-1486) do artista Leonardo Da Vinci (1452-1519) Imagem disponível em: <<http://leonardodavinci.cc/a-virgem-dos-rochedos/>> Acesso em 18 de jan. 2022.

Conclusão

A partir dos estudos de Becker (2010), abriu-se um leque de potencialidades de estudos junto a obras de arte consideradas hegemônicas, buscou-se problematizar as invisibilidades presentes em obras de arte. Esta pesquisa aponta ainda para a potencialidade dos ECV, considerando inclusive os contextos, tanto os do período histórico da criação da pintura, como o dos lugares e pensamentos dos infantes que estão lendo e interpretando as imagens. O “experienciar” a partir da leitura de imagens oportuniza também alcançar uma forma de transdisciplinariedade que não segrega nem centraliza as experiências, mas as reúne em um saber reflexivo e transformador, possibilitando aos infantes uma sensibilidade diante do mundo que os rodeia e das qualidades presentes nos processos de formação.

Referencias bibliográficas

Becker, A. S. (2010). História e Imagens: A visualidade produzindo infâncias. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Editora da UFSM. p. 89-104.

Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação.

Bandeira, P. (2002). *Por enquanto eu sou pequeno*. São Paulo: Moderna.

A liberdade guiando o povo (1830) de Eugène Delacroix (1799-1863). [Acesso em 18 de jan. 2022] Imagem. Disponível em: <<http://issocompensa.com/arte/delacroix-liberdade/>>

Virgem dos rochedos (1483-1486) do artista Leonardo Da Vinci (1452-1519). [Acesso em 18 de jan. 2022] Imagem. Disponível em: <<http://leonardodavinci.cc/a-virgem-dos-rochedos/>>

Cultura Visual e Pedagogias de Fronteira: fricção e subversão na criação de circunstâncias de aprendizagem

Lutiere Dalla Valle
Universidade Federal de Santa Maria
RS, Brasil

Resumo. *Este texto tem como objetivo geral investigar a potência das imagens como dispositivos pedagógicos ao fomentar circunstâncias de aprendizagem e pesquisa no campo da educação. Tendo a perspectiva educativa da cultura visual aliada às pedagogias de fronteira, examina e discute experimentações desenvolvidas no contexto da formação de professores na universidade, modos de produção do conhecimento em arte e educação mediado por cartografias visuais. Os resultados obtidos sinalizam a relevância do uso de metodologias visuais como propulsoras de aprendizagens inventivas, experimentais, criativas e críticas.*

Palavras chave: *cultura visual, pedagogias de fronteira, circunstâncias de aprendizagem*

Abstract. *This text has the general objective of investigating the power of images as pedagogical devices in fostering learning circumstances and research in education field. Taking the educational perspective of visual culture allied to border pedagogies, it examines, from experiments carried out in the context of teacher training at the university, modes of production of knowledge in art and education mediated by visual cartographies. The results obtained indicate the relevance of the use of visual methodologies as propellers of inventive, experimental, creative and critical learning.*

Palabras clave. *visual culture, border pedagogies, learning circumstances.*

Introdução

O texto que segue parte de experimentações desenvolvidas no contexto da universidade na formação de professores a partir do entrecruzamento ‘artes visuais, cultura visual e educação’. É fruto de vivências junto ao Grupo de Pesquisa, orientações de Graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Espaços potentes de compartilhamento que tem subsidiado propostas de pesquisa a partir de metodologias visuais, narrativas, autobiográficas, atravessadas pelas pedagogias culturais, queer, decoloniais e antirracistas. Itinerários que impulsionam pedagogias de fronteira (DIAS, 2011) e o fomento às cartografias visuais (HERNÁNDEZ, 2018) como disparadoras para estabelecer relações pedagógicas com/a partir das imagens (VALLE, 2020) na formação de professores pesquisadores.

1. A perspectiva educativa da cultura visual

Ao considerar o campo de estudos da cultura visual como ponto de partida para articular proposições pedagógicas na formação de professores, iniciamos problematizando o campo das visuais e seus desdobramentos. Em um mundo dominado por políticas de representação, quais tem sido suas ressonâncias para a formação de professores nos campos da pedagogia e das artes visuais? Sobretudo no momento atual (pandêmico) em que nossas telas digitais tem sido o espaço de conexão com o mundo, temos nos perguntado (enquanto grupo de pesquisa) como as imagens entram na escola e na universidade? Como operam na produção do conhecimento? Como se articulam enquanto potência pedagógica?

Neste contexto, lançamos pistas que consideramos relevantes para nos aproximarmos de projeções e desafios para as artes e a cultura visual no âmbito das pedagogias de fronteira, buscando um modo de operar com pedagogias da dissidência e da contestação, algo que possibilita outras formas de perceber o mundo, suas relações e atravessamentos, com ênfase nas visuais.

Entendemos que as imagens disparam relações pedagógicas diversas, seja pela contaminação dos campos, seja pela hibridação, ou pelo rompimento de fronteiras, diluição dos cânones instaurados pela estrutura acadêmica dominante. Para pensar sobre o campo da cultura visual, recorreremos ao argumento de Fernando Hernández:

Considero a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador. (...) Diante dessa posição, o que sustento é que o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles. Disso advém a importância de indagar sobre essas relações na educação. (Hernández, 2012: 83)

No que tange às políticas de representação e suas ressonâncias na/para a educação, ressaltamos o poder das imagens na construção das identidades, e, portanto, pensar sobre quais imagens são permitidas ver, quais imagens são proibidas, consiste em um exercício relevante ao posicionamento crítico e emancipatório. Pensar sobre as políticas de representação nos impele a levar em consideração o que está em jogo quando determinadas imagens não podem ser visibilizadas, cabendo-nos problematizar por quê, quem determina o que pode e o que não pode ser visto, sob quais argumentos ou circunstâncias.



Figura 1. Lutiere Dalla Valle, *vênus* (2020). Montagem digital. Fonte: própria.

Na Figura 1, a *Vênus de Boticelli* (1485) é o ponto de partida para pensar em uma história cultural das imagens que problematiza as políticas de representação por meio da relação simbólica que se estabelece ao colocar lado a lado, diversas representações visuais, produzidas em distintos tempos e contextos da *vênus* sacralizada. De acordo com Brea

A substituição de uma história universal da arte através de espalhamento múltiplo de “história das imagens” a partir da experiência em termos de “Cultura Visual”, cujas produções artísticas constituem apenas uma pequena parte, é sem dúvida um evento crucial para o conjunto das práticas que produzem visualidades - e as “disciplinas” que se ocupam do seu estudo. (Brea, 2003: 157)

Assim, esta prática de colocar as imagens em relação, seja pelos aspectos visuais em termos de estrutura, composição ou tema, seja pelo caráter simbólico que nos possibilita perceber e problematizar, podemos reflexionar sobre aquilo que se produz a partir de um ‘entre imagens’. Ao friccioná-las, quais aspectos da vida vivida (atravessada pelas distintas disciplinas) nos ajudariam a pensar o que significa habitar os corpos que temos frente às inúmeras tentativas de silenciamento e invisibilização das singularidades frente à hegemonia branca heteronormativa?

Desta forma, o campo das cartografias visuais contribui para discutir e argumentar entorno à potência da criação de narrativas visuais cartográficas que acionam outros modos de fazer pesquisa em educação, ou para exercitar posicionamentos críticos frente às imagens consumidas diariamente disfarçadas de entretenimento.

2. Problematizando as políticas de representação: cartografias visuais como um modo de operar com as imagens

Trabalhar com/a partir das imagens inscreve-se em uma perspectiva relacional, singular, reflexiva e inventiva. Sob esta abordagem temos desenvolvido vários projetos de pesquisa em diferentes ní-

veis. A seguir, apresento fragmentos visuais (Figura 2) de uma pesquisa em andamento onde figuro como orientador.



Figura 2. Cartografia visual produzida por Igor Carvalho da Rosa (2021). Fonte: Igor Carvalho da Rosa.

A Figura 2 é uma fotografia da parede do quarto do jovem pesquisador que segue reunindo fragmentos que coleciona: desenhos esboçados em pedaços de papel, frases e pensamentos coletados a partir de palestras assistidas, das leituras que realiza, registros de insights que vai organizando como um grande mapa. O trabalho intitulado *A imagem que importa: políticas de representação da juventude negra e atravessamentos entre arte/educação* é uma pesquisa artográfica que engendra arte, educação e raça, visando narrativas insurgentes e contra hegemônicas no âmbito pedagógico. Para isso, investiga os imaginários dos jovens negros no Brasil a partir de uma perspectiva interseccional, analisando as imagens produzidas e difundidas historicamente e sua reverberação em contextos sociais e educativos. Além disso, busca explorar a potência educativa da cultura visual para a ressignificação dos imaginários entorno à representação dos jovens negros como um modo de operar com/a partir das imagens no contexto da educação básica, problematizando a ausência das representações negras nas referências acadêmicas. Isto é, por meio de suas cartografias visuais, investiga como se configura o olhar que visibiliza/invisibiliza corpos negros nas diferentes mídias, contextos e produções culturais de grande circulação.

De acordo com Fernando Hernández “a cartografia visual se entende como uma epistemologia narrativa criativa e artística e uma metodologia de investigação que permite explorar interstícios, deslocamentos, viagens instáveis, formas de conhecimento, assemblajes e enredos através dos quais os professores realizam suas trajetórias de aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 2018, p. 105). Para ele:

(...) as cartografias não são apenas uma estratégia visual que possibilita relatos e experiências, mas um espaço de enredo em que todas estas substâncias - corpos e coisas, textos e situações, afetos e intensidades, movimentos e encruzilhadas, ideias e formas de fazer - permanecem reunidas, dentro de uma ontologia processual, relacional e performativa do devir. Um dos conceitos que permite pensar estes movimentos é o do afeto (Hernández, 2018:106)

As cartografias visuais têm se mostrado estratégias extremamente relevantes tanto para a elaboração prévia de temas de interesse alinhados às suas experiências de vida, como também uma alternativa à produção do conhecimento fora da construção formal do texto. Articular visualmente

questões que lhes tem atravessado enquanto sujeitos em trânsito pela docência tem contribuído para pensar-se neste contexto de formação, enredando diferentes produções simbólicas da cultura visual.

A criação de circunstâncias é disparada a partir do argumento de Fernand Deligny (2018) valorizando o imprevisto, o inédito, aquilo que acontece e atravessa as relações de modo espontâneo, circunstancial. Esta posição por pensar processos educativos a partir de circunstâncias enredadas por dispositivos visuais (entendidos como disparadores, ou gatilhos que acionam o pensamento), no campo das visualidades, contribui a refletir sobre o que acontece no *entre* imagens, nas fagulhas que surgem no momento em que colocamos em atrito.

3. Epistemologias de Fronteira: romper com as aderências

Tendo o campo da cultura visual como território de contaminação que enreda nossas relações privadas e públicas, assim como sua potência para movimentar dinâmicas de produção do conhecimento, podemos compreender este campo (da cultura visual) também como hibridação que se articula rizomaticamente em distintas direções, emaranhadas, atravessado por outras áreas.

Neste contexto, a perspectiva das pedagogias de fronteira nos permite imaginar e experimentar trajetórias de pesquisa e de formação docente a partir de referenciais decoloniais, não hegemônicos. Para tanto, destaco três aspectos que acredito poderiam lançar centelhas para produzirmos algumas fricções que impulsionam processos pedagógicos. A primeira delas está relacionada às situações de aderência (fazendo referência às tramas culturais que nos produzem) e a necessidade de deslocar o olhar, desnaturalizar noções de verdade, principalmente em relação àquilo que se constrói por aderência. A palavra aderência refere-se à adesão, junção, ligação, que se constitui por aderência. Aqui poderíamos perguntar: Como subverter aderências hegemônicas (as epistemologias) que habitam nossos currículos?

Talvez, possamos encontrar nas epistemologias de fronteira vieses distintos daqueles com os quais comungamos desde nossa escolarização primária. Quiçá estas abordagens emergentes contribuam para deslocar nosso pensamento balizado pelos livros texto que tivemos acesso ao longo de nossas experiências na educação básica que, ancoradas por perspectivas hegemônicas (em sua maioria) nos permitiu acessas apenas uma ou outra forma de pensar e articular o conhecimento. No Livro “O I/Mundo da Educação da Cultura Visual (2011) Belidson Dias argumenta sobre o conceito de epistemologia de fronteira:

Mignolo concebe a epistemologia de fronteira como um argumento para a diversidade geopolítica que surge a partir das perspectivas subalternas e também como uma forma de pesquisa viva, uma leitura que acontece a partir do exterior, no interior e no avesso limites. A epistemologia de fronteira aponta para um tipo diferente de poder, múltiplo, em grande parte transdisciplinar e significativamente “aberto”, uma vez que o objetivo é o de manufaturar novas formas de análise, não só contribuir para sistemas de pensamento estabelecidos. A epistemologia de fronteiras ajuda a criar novos locais para se pensar dentro e entre discursos, disciplinas e diálogos. Assim, ela, como uma atividade de descolonização do conhecimento localizada no subalterno, incentiva o desenvolvimento de um “outro que pensa”, deslocando as oposições binárias eu/outro e centro/periferia, provocando um deslocamento de noções rígidas de conhecimento, visualidade, modos de ver, poder, identidade, subjetividade e agência. (Dias, 2011: 89-90)

Portanto, este rompimento das aderências naturalizadas almeja outros modos de operar com a produção do conhecimento, recorrendo a conceitos de subversão e contestação enredado pelas imagens (artísticas, mediáticas, cotidianas). Emergem interesses pelos corpos desviantes, (in)visibili-

zados desde a educação básica, problematizando como tem transitado pela educação básica e como ocorrem processos de (in)visibilização.

4. Conclusões

O convite lançado propõe pensar estratégias que fomentem práticas de fricção, isto é, colocando imagens em relação, disparadas por proposições diversas; subvertendo narrativas hegemônicas, propondo processos inventivos e experimentais que movimentem articulações visuais. Os termos ‘dispositivo’, ‘disparador’ e ‘gatilho’ são usados como sinônimos para designar forças que impulsionam, que incitam a ação, convocam o pensamento, que movimentam o pensamento.

Em um mundo dominado pelas políticas de representação, o que podem as cartografias visuais (biográficas) para a educação? De que modo poderiam estas formas de aprender sobre si e o mundo habitar com maior potência os processos educativos, sobretudo na formação docente? Não seria esta uma das projeções futuras mais plausíveis diante da presença exaustiva das imagens nas nossas relações sociais, culturais, simbólicas, privadas e públicas cotidianas?

Como operam as metodologias visuais nas relações pedagógicas? Seria a cultura visual detentora desta perspectiva de trabalho com/a partir das imagens? Que outros modos de acionar as imagens enquanto potência pedagógica poderíamos pensar e propor? Para além do campo das artes visuais e da cultura visual, não seria a transdisciplina uma potente via de produção do conhecimento na educação básica, valendo-se das relações estabelecidas com/a partir das imagens nos diferentes campos disciplinares?

Assim, propõem-se circunstâncias que nos permitam experimentar práticas pedagógicas inventivas, críticas e políticas, explorando as imagens como potência para as relações pedagógicas nas distintas áreas e disciplinas. Do mesmo modo, o desenvolvimento de propostas que rompam com a lógica acadêmica racionalista como única via para a produção do conhecimento (aquela pautada no texto como única forma de dar conta do que logramos aprender). Portanto, experimentar novas/outras epistemologias (sobretudo as de fronteira ou de borda) fomenta o protagonismo singular dos sujeitos a partir de seus modos de ser e estar enredados pelo posicionamento crítico, criativo e emancipatório.

Referências bibliográficas

- BREA, José Luis. **Estudios visuales**: notas del editor. Madrid: Editorial Akal, 2003.
- DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.
- DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo: M-1 Edições, 2018.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografias visuales**. *Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 2, p. 103 - 120 – mai./ago. 2018*.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. (in:) **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.
- VALLE, Lutiere Dalla. **Cultura visual e educação**: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. *Revista Cadernos da Comunicação*. Santa Maria, v.24, n.1, art 11, p.2 de 20, Jan/Abr. 2020

Cultura visual y memes de internet: espíritu crítico en imágenes digitales

Víctor Murillo Ligorred
Didáctica de la Expresión Plástica
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España

Resumen. *El presente trabajo trae al frente una propuesta de innovación educativa centrada en la cultura visual y la experiencia estética de los individuos, basada en la creación de memes de internet que contengan un sentido crítico o reflexivo desde el acercamiento y comprensión del mundo en términos icónicos. Una intervención en alumnado de magisterio del segundo curso de Educación visual y plástica de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza que persigue el empoderamiento plástico, la emancipación a través de la promoción del espíritu crítico. Con una metodología de investigación basada en las artes, se presentan las partes fundamentales de la propuesta y sus resultados. Para, finalmente, alcanzar unas conclusiones acerca renovación pedagógica de la educación a raíz de los entornos y contextos digitales actuales y del papel de la educación en artes que ocupa un lugar central en esta transformación.*

Palabras clave: *pensamiento crítico, meme, imagen digital, educación artística.*

Abstract. *The present work brings to the fore a proposal for educational innovation focused on visual culture and the aesthetic experience of individuals, based on the creation of internet memes that contain a critical or reflective sense from the approach and understanding of the world in iconic terms. An intervention in teaching students of the second year of Visual and Plastic Education of the Faculty of Education of the University of Zaragoza that pursues plastic empowerment, emancipation through the promotion of critical spirit. With a research methodology based on the arts, the fundamental parts of the proposal and its results are presented. To finally reach some conclusions about the pedagogical renewal of education as a result of the current digital environments and contexts and the role of arts education that occupies a central place in this transformation.*

Keywords: *critical thinking, meme, digital image, art education.*

Introducción

La educación, a propósito de los imperativos de la pandemia, ha transformado en los últimos tiempos sus maneras de hacer de forma sorprendente en todos los niveles educativos, incluido en la universidad, donde tiene sentido esta propuesta. Los entornos digitales, la sustitución de la presencialidad de las aulas por la virtualidad de las pantallas y el seguimiento en *streaming* hacen que debamos repensar de manera crítica nuestra labor educativa. Las metodologías en educación en el contexto digital no pueden ser las mismas que las del aula tradicional. Una metodología y uso de la educación en los entornos digitales debe ser más que sustituir el cuaderno por la Tablet. Si algo ha demostrado que el modelo presencial era un modelo que exigía una vuelta de tuerca, eso lo ha

constatado la pandemia. El alumnado que ahora se dispersa tras su pantalla o que aprovecha para realizar otras tareas mientras el profesor no lo ve, también lo hacía, de manera más discreta, cuando estaba presente en el aula: la presencialidad no hacía que mantuviesen más la atención, ni la virtualidad que la pierdan. Son los dos polos de una situación, la educativa. Por tanto, los nuevos modelos de educación a distancia no han hecho sino reforzar las carencias que presentaba el anterior. Del mismo modo, las nuevas metodologías no pueden caer en viejas propuestas, pues la vida social de las imágenes y los estímulos a los que se enfrenta cualquiera de nosotros en el día a día son mucho más interesantes que leer unos apuntes en clase.

Enseñar y aprender en las escuelas (de forma presencial o de manera online como en pandemia), a través de las nuevas visualidades, genera nuevas sensibilidades que permiten la expresión del imaginario de los jóvenes en lo que comprendemos que deben ser espacios dinámicos y complejos en constante cambio para conceptualizar, reconstruir y resignificar el conocimiento en una cultura visual dominante. Las nuevas formas de comprender el arte y la educación artística, bajo subjetividades propias de este conocimiento tan específico, aporta nuevos caminos y maneras de abordar los saberes, que propician un relato alejado de los códigos textuales en un sentido clásico y se centren en una resignificación de nuestro sentido como educadores en los procesos formativos, la construcción y crítica de una cultura visual, centrada en aprendizajes activos, donde el descubrimiento, la indagación y la reflexión a propósito de una emancipación (Rancière, 2010), sea un pilar fundamental de la educación de los individuos del siglo XXI.

Es aquí donde la educación artística debe ser punta de lanza de unos procesos de renovación pedagógica que sitúen al espectador como productor de significados y consciente de esos mismos procesos de regulación (Freire, 1973) para que su pensamiento crítico se extrapole fuera de las aulas y conecten con su propia experiencia estética. Propuesta que le sirve para mirar, criticar, contextualizar y vivir en las imágenes de manera reflexiva y emancipada. Para ello, la educación artística se postula como una herramienta capaz de arrojar luz, ante los nuevos retos traídos al frente por la digitalidad de los tiempos. El acrónimo TAC que denomina a las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento, se postula como una herramienta capaz de centrar el proceso de aprendizaje del estudiante. Se presenta como un término más relacionado con la educación que deja atrás al que conocíamos como TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y ofrece unas oportunidades de utilización en el aula en materia de aprendizaje activo por parte del alumno.

Los memes de internet y el sentido crítico que muchos de ellos desarrollan son la base de este aprendizaje (Rey, 2018). Cómo a través de su construcción, los memes en tanto que diálogo entre imagen-texto consiguen conectar con la experiencia estética del alumnado y construir un sentido narrativo asentado en el poder de las imágenes y sus formas de agencia con los espectadores.

Por ello, el objetivo general de esta propuesta se centra en fomentar desde la cultura visual la creación de memes que se integren en los ciertos acontecimientos de la vida y reflexionen en la cotidianidad de las personas.

Así, a través de la propia experiencia estética del alumnado y de su relación con su entorno, podemos construir y trabajar con sus propios intereses favoreciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. Cultura visual y memes de internet: aprender haciendo y hacer aprendiendo.

La incursión de las imágenes digitales en la educación y en la vida social de las personas están conectados con un dominante pensamiento en imágenes que, tras el giro icónico, propuesto ya hace algo más de treinta años (Mitchell, 1994; Mirzoeff, 2004), está de plena actualidad. El hecho de no conocer, sino de reconocer, de mirar y contar con imágenes establece una forma de comunicación alejada de los códigos textuales y asentada en la particularidad de los códigos iconográficos (Murillo-Ligorred, Ramos Vallecillo, Revilla Carrasco, 2021). Las imágenes son en nuestro tiempo la primera fuente de conocimiento y el lenguaje más utilizado en el día a día, por tanto, la educación artística debe ocuparse de su interpretación y de la construcción de buena parte del discurso crítico que surge en torno a los distintos imaginarios. En este sentido, unas imágenes que se popularizaron algunos años y que están de plena actualidad las encontramos en los denominados memes. El término meme tiene su origen en la teoría de Dawkins (1976), quien lo define como una unidad de transmisión cultural por imitación. Los memes de internet, a veces con humor, otras con ironía o con escepticismo reflexionan sobre los acontecimientos y situaciones particulares de las personas de manera gráfica, en la asociación entre la imagen y texto. La relación que se establece entre el icono y el símbolo es complementaria y no excluyente de uno sobre el otro. Es la imagen la que nos centra en la escena y la que nos plantea la primera incógnita, mientras que el texto fuerza en el sentido de nuestra interpretación de la imagen un significado entendido entre las dos tensiones, la textual y la gráfica. La intencionalidad que tenemos en esta propuesta es que nuestro alumnado de educación visual y plástica de los estudios del grado de maestro en educación primaria de la Universidad de Zaragoza explore las capacidades reflexivas, críticas y estéticas que estos dispositivos visuales tienen para su futura implementación en un aula de primaria a través de los memes (Arango, 2014).

1.1 Desarrollo de la propuesta

En el desarrollo de la propuesta han intervenido un total de 130 participantes, del segundo curso del grado de Maestro en educación primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. De ellos, el 85% han sido mujeres y el 15% hombres con una edad media comprendida de 20,1 años.

Dentro del temario de la asignatura, en la parte correspondiente a cultura visual y nuevos imaginarios se propone al estudiantado una propuesta de creación de un meme de internet que funcione de forma comunicativa desde un sentido crítico y que dé respuesta a una situación cotidiana, relacionada con la experiencia del alumnado (Garay, 2013). Se trata que participen en la creación de las experiencias y los imaginarios, traspasando la línea del mirar, pasando de forma activa al territorio del actuar (Rancière, 2010), dentro de la actualidad de los contextos digitales y de su puesta en circulación a través de redes sociales, en las que habitualmente coparticipan. Todo ello se enmarca dentro de una metodología de investigación basada en las artes donde a través de hacer y aprender y viceversa, analizan, critican y presentan un imaginario que ellos mismos construyen (Vera, 2017), saliendo de una visión hegemónica o estereotipada que les sitúe en lo que entendemos como un pensamiento crítico.

Para ello, la propuesta arranca tras la explicación del tema de cultura visual y un imaginario de

distinta y muy variada procedencia que se nos presenta en forma de fotografías, películas, vídeos, gifs, memes, cinemagraphs, realidad virtual (Murillo-Ligorred, Ramos Vallecillo, Revilla Carrasco, 2021: 23) Así como, para su eficiencia comunicativa, son las redes sociales las que juegan un papel fundamental en la transferencia y circulación a nivel planetario. En este sentido, nuestras formas de relacionarnos e interactuar con las imágenes son cada vez más participadas. Imágenes que salen a nuestro encuentro, que modifican nuestra conducta y nos mueven a realizar acciones, desde la propia agencia material de las cosas, con cierto poder, en su particular vida de los objetos (Gell, 1998; Moxey, 2015). La creación de las imágenes la realizan mediante software libre, apps de diseño gratuitas que están a su alcance y que todos, en mayor o menor medida conocen y han experimentado en alguna ocasión. Se trata de un alumnado perfectamente integrado en el uso de dispositivos móviles en su experiencia cotidiana, por tanto, en este sentido, su disposición y conocimiento es mayor que el de los profesores que impartimos la práctica. Saben cómo utilizar las herramientas, pero no se han parado a pensar para qué utilizarlas. Es ahí donde el profesorado entra en juego, como agente de cambio, mediador y acompañante en el descubrimiento.

Las imágenes presentadas, corresponden a una selección realizada que sirven como ejemplos de buenas prácticas, donde el alumnado ha comprendido el sentido del discurso solicitado en la narratividad de las imágenes. Tenemos un archivo de 130 imágenes que, por economía de espacio no podemos presentar, pero sirvan estas como ejemplos alumbradores del pensamiento y la experiencia estética del alumnado en cuestión.

1.2 Resultados

Los resultados obtenidos abordan aspectos críticos de la experiencia estética del alumnado. Algunos centrados en las estereotipaciones de la sociedad (figura 1), o de la simplicidad y reduccionismo de la educación del arte (figura 2). Otro tipo de propuestas se centran en las expresiones que algunos cuadros de la historia del arte pueden extrapolarse a situaciones cotidianas de la actualidad. Un gran ejemplo es la expresión facial del cuadro de El grito de Munch (figura 3), con la cara de sorpresa y asombro que uno puede tener cuando le asalta la noticia del despiste y cercanía ante un examen inadvertido.



Figuras 1 y 2. A la izquierda: meme de un alumno. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. España. Fuente: propia. A la derecha: meme de una alumna. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. España. Fuente: propia.



Figuras 3. meme de una alumna. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. España. Fuente:propia.

Discusión y Conclusiones

Estas representaciones traen al frente conexiones entre lo pasado y lo presente, lo vivido y lo soñado, lo deseado y lo odiado que establecen mediante las nuevas tecnologías, nuevas formas de interpretación de la realidad del alumnado del grado de maestro en primaria. Los dispositivos móviles y sus Apps son una oportunidad para las aulas donde las imágenes digitales se convierten en un recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento crítico necesario en toda sociedad. Un empoderamiento del alumnado en imágenes que conecta su propia experiencia estética con la creación de artefactos visuales capaces de generar crítica desde sus propios medios icónicos, subrayando con las frases escritas los mensajes. Una combinación entre imagen texto muy actual que, en nuestro caso, sirve para que ellos mismos reflexionen acerca de su cultura visual, de los estereotipos culturales, del multiculturalismo de la sociedad de la imagen y acerca de un uso responsable de la tecnología. Un pensamiento en imágenes que ejemplifica traído al frente por las TAC a través de sus aplicaciones, centradas en la idea de los emogis, de los gifs, de los memes, cómo un lenguaje alejado de los códigos textuales que se nos muestra con la frescura de lo sintético, lo inmediato y lo ilustrativo de cualquier imagen. La alfabetización visual se desarrolla mediante la acción del mirar y también la de actuar de estas imágenes.

Tras la presentación del trabajo y presentar algunos de sus resultados, las principales conclusiones alcanzadas son: primero, que el alumnado encuentra en estas prácticas una motivación manifiesta. Al realizar su trabajo mediante la tecnología que está acostumbrado a utilizar, no le supone un esfuerzo en cuanto a la técnica, sino algo que está presente en su cotidianidad y domina, por tanto, puede centrarse más en el mensaje y en la crítica que quiere expresar, sin la preocupación de tener que crear una imagen desde la nada. Segundo, al relacionar acontecimientos pasados con los momentos presentes, como sucede con la reinterpretación de las obras de arte, establecen diálogos en códigos visuales que reinterpretan en esa nueva realidad, tanto la imagen pasada como su instrumentalización presente. Tercero, la creación de memes con un espíritu crítico es una forma de abordar el pensamiento crítico en la educación artística que sirve tanto para los futuros egresados del grado de maestro en educación primaria al cursar la asignatura de la facultad, como para una implementación por su parte en las aulas de primaria. Los memes, al igual que otros imaginarios actuales responden a la creación de un mundo donde lo icónico se ha superado a sí mismo, siendo el simulacro realidad misma, una realidad mediada e interpretada a través de las imágenes.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia, *Docencia* 57 (20), 4-15.
- Arango, L. G. (2014). Experiencias en el uso de los memes como estrategia didáctica en el aula. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires.
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gen*. Oxford: Oxford University Press.
- Gell, A. (1998). *Arte y agencia: una teoría antropológica*. Madrid: SB ediciones.
- Mirzoeff, N. (2004). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, W. J. T. (1995). *Qué quieren las imágenes: Una crítica de la cultura visual*. Vitoria: Sans Soleil.
- Moxey, K. (2015). *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Vitoria: Sans Soleil.
- Murillo-Ligorred, V., Ramos Vallecillo, N., & Revilla Carrasco, A. (2021). El reordenamiento de la fotografía más allá de su estatuto indicial: nuevos imaginarios y narrativas sobre la imagen foto contemporánea para su educación. *Fedro, Revista De Estética Y Teoría De Las Artes*, (21), 21–37. <https://doi.org/10.12795/Fedro/2021.i21.02>
- Rey, N., Marmolejo, M. C., Grob, M., Llorente, D. B. (2018). El meme de internet en la enseñanza del diseño como herramienta de síntesis y análisis crítico. *Revista Universidad y Sociedad*. Vol. 10, nº1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100239
- Garay, L. M. (2013). Estudiantes, usos de tecnologías digitales en ámbitos de vida cotidiana y escolar. Retos de formación para los docentes. *Revista de Ciencias Sociales*, 23 (3), 71-81. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5939865cd7cb3.pdf>
- Vera, E. (2017). El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. *Revista Educación y Tecnología*, 2 (8), 1-15. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/download/525/522> [Links]

Del autorretrato al avatar: trabajo del autoconcepto desde la educación artística

Nora Ramos Vallecillo
 Didáctica de la Expresión Plástica
 Dep. Expresión Musical, Plástica y Corporal
 Universidad de Zaragoza
 Zaragoza, España

Resumen. *Este trabajo presenta los resultados de una investigación centrada en el autorretrato para desarrollar el autoconcepto mediante procesos artísticos en estudiantes de Secundaria. Se utilizó la investigación-acción como metodología y la observación como estrategia principal de recogida de información. Los resultados alcanzados permiten constatar que el diseño de un avatar mediante una aplicación tecnológica hace que se desarrollen las dimensiones del autoconcepto en los estudiantes, aumenta su motivación hacia la temática del autorretrato gracias a la funcionalidad que tienen sus diseños finales.*

Palabras clave. *educación artística, autorretrato, avatar, autoconcepto, educación secundaria*

Abstract. *This paper presents the results of an investigation focused on self-portraiture to develop self-concept through artistic processes in secondary school students. Action research was used as the methodology and observation as the main strategy for collecting information. The results obtained show that the design of an avatar by means of a technological application develops the dimensions of self-concept in the students and increases their motivation towards the subject of the self-portrait thanks to the functionality of their final designs.*

Keywords: *art education, self-portrait, avatar, self-concept, secondary education*

Introducción

Nos encontramos en un momento donde la expresión artística abarca todo tipo de manifestaciones, movimientos y acciones. La educación debe ser acorde al momento en el que vivimos y debe incorporar esa realidad a las aulas. Estamos rodeados de imágenes, signos, símbolos, que debemos decodificar a diario. La cultura visual es parte de nuestra vida y es necesario establecer una organización pedagógica que permita una adaptación positiva y efectiva de las prácticas artísticas contemporáneas a nivel visual y técnico.

En la etapa de educación secundaria obligatoria (a partir de ahora ESO) uno de los temas que se desarrolla es el relativo a la “introducción de la representación de la figura humana”.

El problema de partida que se plantea en este estudio fue que, en relación a este bloque de contenidos, de claro sesgo tradicional, a lo largo de diversos cursos académicos se había detectado cierta desmotivación por parte del alumnado. Otro aspecto a tener en cuenta fue que el alumnado de 1º de ESO se incorporó, durante el curso 20-21, a la nueva etapa tras estar varios meses confinados y ata-

viados con una mascarilla tapando la mitad de su rostro debido a la situación sanitaria derivada del Covid-19. Como consecuencia de esta situación los discentes se pudieron sentir más “fríos y distantes”, ocasionando fácilmente cambios en la personalidad y el autoconcepto (Valderrama, 2021). Estos hechos llevaron a buscar opciones que aumentaran la motivación y participación de los estudiantes y, a su vez, posibilitaran el desarrollo de los objetivos conceptuales de la unidad didáctica y el trabajo de contenidos transversales como la búsqueda del autoconcepto.

Por lo tanto, una vez analizado el problema de partida, se decidió que era importante cambiar el planteamiento de las actividades de cursos anteriores, otorgando una mayor importancia a la representación de aspectos psicológicos frente a la prevalencia del parecido físico.

El autoconcepto en la adolescencia es un tema relevante por su impacto en el bienestar personal (Martín, 2016). En este caso se antepondría que el alumnado reconociera algunas características personales a partir de la función simbólica del arte (Gombrich, 1954).

Autorretratarse implica presentarse ante los demás como uno se ve o quiere que le vean, por lo tanto, puede ser un acto meramente descriptivo o un acto reflexivo del autor o autora consigo mismo o misma.

En la actualidad debemos entender el autorretrato como una práctica cada vez más extendida en Internet, no sólo para la presentación del usuario en los contextos sociales de interacción, como las fotos que acompañan el perfil personal en las redes sociales, sino también como práctica creativa, lúdica o autorreflexiva sobre sí, el cuerpo y la identidad personal (Ardévol y Gómez-Cruz, 2012). Internet es una tecnología que desencadena potentes oportunidades, pero la cristalización de estas oportunidades depende de la inclinación de los seres humanos a aprovecharlas de maneras creativas (DiMaggio, 2014). Las profundas transformaciones que producen las llamadas nuevas tecnologías y el efecto de la globalización han provocado en la sociedad, la economía, la cultura y en nuestra percepción de lo que nos rodea un cambio estructural que transforma la acción social y la experiencia humana influyendo y reflejándose en la obra arte (Martí, 2004).

El avatar es un sustituto o representante de la identidad personal que puede abarcar una figura similar a la de doble (Pinotti, 2020). Su función es la representación de uno mismo en entornos virtuales. Por lo tanto, tendría la misma función artística y social que los autorretratos tradicionales. Son millones los individuos en todo el mundo, especialmente adolescentes y jóvenes, que se han dejado seducir por las nuevas tecnologías e internet, incorporándolos en su vida cotidiana, en sus comunicaciones y en sus vínculos (Guan y Subrahmanyam, 2009).

Los medios digitales generan nuevos contextos para expresar y explorar aspectos de la identidad. Internet ha dado lugar a un número cada vez mayor de espacios compartidos de realidad virtual, configurada por una población colectiva de millones de personas.

Encontramos algunas experiencias, como por ejemplo la desarrollada en el Centro de Arte de Alcobendas, que puso en marcha una iniciativa destinada a artistas-docentes con el objetivo de movilizar a profesores y profesoras de enseñanzas artísticas promoviendo el reciclaje profesional, artístico y didáctico (Sánchez, 2013). También en la Universidad Autónoma de Madrid trabaja la idea de avatar para la generación de imágenes y de formación de docentes (Saura, 2012).

En este estudio se aplicó la metodología de investigación-acción para conocer la eficacia del diseño de un avatar para trabajar el autoconcepto en el alumnado de secundaria.

1. Metodología

Esta propuesta didáctica se implementó en tres clases de primero de la ESO de un centro concertado de la ciudad de Zaragoza. La actividad la realizaron un total de 73 discentes.

El objetivo principal de esta investigación fue conocer la eficacia del autorretrato mediante el diseño de un avatar para trabajar el autoconcepto en adolescentes.

Los objetivos secundarios fueron comparar la motivación del alumnado entre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (a partir de ahora TICs) frente a las técnicas tradicionales y analizar la importancia que daban los estudiantes a la realización de un diseño con mayor funcionalidad.

Siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988) se planificó la actuación en cuatro fases:

- Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.

La situación de partida evidenciaba que los estudiantes de cursos anteriores manifestaban al finalizar la unidad didáctica que no le encontraban una utilidad práctica a la realización de un autorretrato, por considerarlo anacrónico, y les parecía un proceso muy aburrido. Como trabajo final se realizaba un autorretrato con la técnica del claroscuro y les resultaba muy complicada y los resultados poco atractivos. Este ejercicio les frustraba con facilidad al no obtener resultados con un alto nivel de mimesis respecto al original.

- Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.

Tras este análisis preliminar se determinó la importancia de diseñar actividades en las que el producto final fuera un autorretrato y, a su vez, se trabajaran aspectos como el autoconocimiento y la autoestima. También se tuvo en cuenta que la técnica utilizada para su realización no fuera compleja para que los y las estudiantes pudieran expresar sus ideas de manera sencilla y eficaz.

Finalmente se optó por buscar una herramienta tecnológica que ofreciera esas posibilidades. Se propuso el empleo de las TICs como técnica para la realización de una obra individual. En concreto el diseño de un avatar.

- Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.

Se procedió al diseño de una propuesta didáctica donde se trabajase el autorretrato de forma digital.

- La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Finalmente se estudiaron y analizaron los resultados que se exponen en esta investigación.

La recogida de información se realizó utilizando diversas herramientas con el objetivo de observar la realidad (Gutiérrez, 2005). Las más relevantes fueron la observación participante dentro del aula y los diarios con notas de campo. Estos instrumentos se complementaron con el análisis de documentos y material gráfico.

2. Desarrollo de la propuesta práctica

El objetivo principal de la propuesta fue promover el autoconcepto en el alumnado de primero de ESO mediante el diseño de un avatar.

Los objetivos generales de la etapa que se desarrollaron en esta unidad didáctica fueron:

- Reconocer el carácter instrumental del lenguaje plástico, visual y audiovisual como medio de expresión en sí mismo, interrelacionado con otros lenguajes y áreas de conocimiento.
- Respetar y apreciar diversos modos de expresión, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que permitan actuar y potencien la autoestima.
- Utilizar el lenguaje plástico con creatividad, para expresar emociones y sentimientos e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.

La actividad se vinculó principalmente con los contenidos del área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual del Bloque 1 “Expresión Plástica” y el Bloque 2 “Comunicación audiovisual” de primer ciclo de la ESO (BOE, 2015) y los contenidos trabajados fueron:

- Léxico propio de la materia a través de medios de expresión gráfico-plásticos.
- Recursos de las tecnologías de la información y la comunicación y aplicaciones informáticas.
- Utilización creativa de los lenguajes visuales para expresar ideas.

En esta unidad didáctica se planteó el desarrollo de las competencias clave. Se buscó que el alumnado desarrollará las competencias relacionadas con los siguientes aspectos:

- Competencia en comunicación lingüística: Ser capaz de argumentar de forma correcta ideas, experiencias y emociones e interpretarlas por medio de la elaboración de mensajes visuales, aplicando los códigos del lenguaje plástico.
- Competencia digital: Realizar un uso activo y creativo de las aplicaciones informáticas digitales para transformarla en conocimiento y creaciones propias.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: Aprender a elegir, planificar y gestionar los conocimientos adquiridos en la teoría y aplicarlos.
- Conciencia y expresiones culturales: Utilizar los principales recursos del lenguaje artístico como medio de comunicación.

Las actividades se plantearon de manera individual, pero, por medio de la presentación del resultado final se buscó la incentivación del trabajo entre iguales.

En la primera fase de trabajo los docentes realizaron una introducción al tema de estudio y a la propuesta de trabajo.

En la segunda fase se comenzó con el diseño del autorretrato. La actividad se dividió en dos partes diferenciadas. Una parte preparatoria y reflexiva y una segunda de realización práctica.

Siguiendo a Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), se planteó como inicio a la reflexión unas preguntas para el análisis de las diferentes dimensiones de los tipos de autoconcepto físico, personal, social y académico.

A partir de estas preguntas, en una segunda parte, los estudiantes tuvieron que hacer una descripción escrita incidiendo en aspectos físicos y psicológicos y, posteriormente, comenzaron a realizar los primeros bocetos de forma analógica. Esta actividad tuvo como objetivo que efectuasen una reflexión inicial hacia su autoconcepto para tener un punto de partida para comenzar a materializar el autorretrato que representara su identidad.

La tercera fase de trabajo consistió en el diseño del autorretrato y en la fase final se presentó a la clase.



Figuras 1. Imagen de parte del tutorial diseñado para el uso de la página web con la que se realizaron los diseños finales. Fuente: propia.



Figuras 2 y 3. A la izquierda: Diseño de Joshua (12 años), “*Mi avatar*” (2 de mayo de 2021). Colegio Escuelas Pías, Zaragoza, España. Fuente: propia. A la derecha: Fotografía de Joshua con mascarilla. (2 de mayo de 2021). Colegio Escuelas Pías, Zaragoza, España. Fuente: propia.

La calificación se realizó mediante las pruebas de evaluación del proceso de trabajo, el diseño final del autorretrato y la presentación oral. Para la evaluación del trabajo se utilizó una matriz o rúbrica. Por medio de esta tabla se desglosaron los niveles de desempeño esperado con criterios específicos de rendimiento que indicaron el logro de los objetivos curriculares y las expectativas establecidas por los docentes.

Categoría	Inadecuado (0)	Adecuado (1)	Destacado (2)	Excelente (3)
Proceso de trabajo	No ha realizado el cuestionario, descripción, ni los bocetos del autorretrato.	Ha realizado el cuestionario, pero no ha presentado la descripción ni los bocetos iniciales	Ha realizado el cuestionario, descripción y los bocetos en tiempo y forma	Ha realizado el cuestionario de manera crítica y realista y esa información ha sido plasmada en la descripción escrita y en los bocetos iniciales.
Autorretrato	No ha realizado el avatar	La imagen del avatar no se ajusta a la descripción inicial realizada	La imagen del avatar coincide con la descripción proporcionada.	La imagen del avatar coincide en todos los detalles con la descripción realizada.
Presentación oral	La presentación no se realizó	La presentación se ha realizado sin dar detalles ni argumentando el proceso de trabajo seguido ni del resultado final	Se ha explicado el proceso de trabajo y el resultado final de forma correcta, pero sin una argumentación firma	Se ha explicado el proceso de trabajo de forma detallada y descrito el resultado final argumentando las decisiones tomadas

Cuadro 1. Rúbrica de evaluación del trabajo utilizada en la propuesta.



Figuras 4. Imagen compuesta de varios avatares diseñados por los estudiantes. Creación propia (2020)

3. Conclusiones

Mediante la propuesta didáctica planteada los estudiantes adquirieron conocimientos artísticos nuevos. Los contenidos teóricos fueron aplicados a la resolución de una situación práctica. Los autorretratos presentados por los alumnos y alumnas pusieron de manifiesto la asimilación de los conocimientos desarrollados en la unidad. No se limitaron a intentar que su avatar se pareciera a ellos y ellas físicamente, por medio de la selección de gestos y complementos se representaron aspectos de su personalidad. El diseño de los avatares fue una excusa para la reflexión sobre sus identidades de forma crítica que finalmente se plasmó en una imagen de gran atractivo visual.

En relación al uso de las TICs, se debe destacar que el empleo de una página web les resultó muy sencillo. Los estudiantes utilizaron la herramienta digital seleccionada con gran destreza gracias al material de apoyo diseñado por los y las docentes. El dialogo entre imagen física y digital, a medio camino entre los mundos físicos y digitales se abordó en sentido amplio con esta propuesta. Los estudiantes mostraron una gran motivación e interés por la unidad didáctica. Todo el alumnado presentó el autorretrato en tiempo y forma.

Uno de los aspectos que más destacaron del trabajo fue el poder dar un uso práctico a su creación. Los y las discentes utilizaron su avatar para sus perfiles y de esta manera pudieron suplir las carencias producidas por el uso de mascarillas.

Referencias bibliográficas

Ardévol, E. y Gómez-Cruz, E. (2012). “Cuerpo privado, imagen pública: el autorretrato en la práctica de la fotografía digital”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, Vol. 67, n.1,- pp.181-208.

DiMaggio, P. (2014). “La influencia de internet en la producción y el consumo de cultura. Destrucción creativa y nuevas oportunidades” *C@mbio: 19 ensayos clave acerca de cómo Internet está cambiando nuestras vidas*, pp. 359-396. Disponible en: <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/01/BBVA-OpenMind-libro-Cambio-19-ensayos-fundamentales-sobre-c%C3%B3mo-internet-est%C3%A1-cambiando-nuestras-vidas-Tecnolog%C3%ADa-Interent-Innovaci%C3%B3n.pdf>

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M^a. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, Vol.13, n.1, pp.179-194.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Gombrich, E.H. (1954). “Psycho-analysis and the history of art”. *The International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. 35, p. 401.

Guan, S., y Subrahmanyam, K. (2009). “Youth Internet use: risks and opportunities”. *Current Opinion in Psychiatry*, Vol.22, n.4, pp.351-356.

Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En Marín-Viadel, R., *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada.

Sánchez, A. Avatares: una exposición sobre autorretratos en la Red en Alcobendas. [en línea] Agosto de 2013. [Consulta 23 de febrero de 2022]. Obtenido de Crónica Norte: <https://www.cronicanorte.es/avatares-una-exposicion-sobre-autorretratos-en-la-red-en-alcobendas/44935>.

Martí, E. (2004). *Nuevos soportes de la creación artística soporte tecnológico para una era di-*

gital. Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica, pp. 750-756. Disponible en: [file:///C:/Users/N/Downloads/Dialnet-NuevosSoportesDeLaCreacionArtistica-940471%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/N/Downloads/Dialnet-NuevosSoportesDeLaCreacionArtistica-940471%20(4).pdf)

Martín, M.L. (2016). *El autoconcepto en la adolescencia*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Pinotti, A. Procuradores del sí mismo: del avatar a la avatarización. [en línea] Febrero de 2020. [Consulta 23 de febrero de 2022]. Disponible en: <https://ficciondelarazon.org/2020/02/17/andrea-pinotti-procuradores-del-si-mismo-del-avatar-a-la-avatarizacion/>.

Saura, A. (2012). “Autorretratos 2.0: avatares para la educación artística”. *Memorias II Congreso internacional psicología y educación psychology investigation*. Psychology Investigation Corp, pp.1-15.

Valderrama, V. El impacto psicológico de las mascarillas. Así es como el uso habitual de mascarillas nos influye psicológicamente. [en línea] Febrero de 2020. [Consulta 24 de febrero de 2022]. Disponible en: <https://psicologiaymente.com/social/impacto-psicologico-mascarillas>.

Educación Artística online, offline y semipresencial en tiempos de COVID-19

Lorena López Méndez
Departamento de Escultura y Formación Artística
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Resumen. La pandemia mundial causada por el COVID-19 ha provocado que en las Facultades de Formación del profesorado y Educación se hayan tenido que adaptar temporalmente a un programa de semipresencialidad durante los cursos académicos 2019-20, 2020-2021 y 2021-2022, lo que ha provocado implementar un programa híbrido entre la docencia presencial y modalidad a distancia online. Una de las asignaturas más afectadas dado el grado de práctica y horas de taller que conlleva, son las asignaturas basadas en la Educación Artística, como es la asignatura de Artes Visuales y Expresión Plástica en el Grado de Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). La presente comunicación recoge una programación creativa de acción basada en el análisis y la experiencia de uso de estrategias artísticas y procesos creativos para incentivar la curiosidad y autodescubrimiento de los futuros maestros.

Palabras clave. Educación Artística, formación profesorado, docencia online, docencia offline, taller.

Abstract. The global pandemic caused by COVID-19 has caused the Faculties of Teacher Training and Education to temporarily adapt to a blended learning program during the academic years 2019-20, 2020-2021 and 2021-2022, which has caused a hybrid program between face-to-face teaching and distance learning. One of the most affected subjects, given the degree of practice and workshop hours that it entails, are the subjects based on artistic education, such as the subject of Visual Arts and Plastic Expression in the Infant Degree of the Autonomia University of Madrid (UAM). This communication includes a creative programming of action based on the analysis and experience of the use of artistic strategies and creative processes to encourage the curiosity and self-discovery of future teachers.

Keywords: Artistic education, teacher training, online teaching, offline teaching, workshop.

Introducción

La situación actual de pandemia mundial por el covid-19, ha provocado que Universidades como la Española de carácter público, modifique su manera de enseñar adaptándose a una docencia virtual en formato online, ya que existen Universidades de carácter privado que sí tienen incorporado este sistema (UOC, UNIR, Isabel I, VIU...). (Pérez-López, Vázquez-Atochero y Cambero-Rivero, 2021) (Cáceres-Correa, 2021). Esta serie de cambios ya habían sido experimentados por otras Universidades como las de EEUU, décadas atrás.

El paradigma que se nos ha presentado debido a la pandemia, configura una educación de enseñanza virtual que nos permite como sostiene (Nuere, 2002:80) “repensar la educación y sus mecanismos. Las teorías del aprendizaje, las metodologías, la didáctica, la comunicación, etc., deben resituarse ante un espacio, el de la virtualidad, que se nos presenta abierto a todo tipo de posibilidad de creación. Un camino nuevo a explorar y que debemos tener presente para afrontar los retos formativos que se nos plantean”.

La presencia digital del o la docente impartiendo clase en directo síncronas y en ocasiones asíncronas, enseñando en formato online y presencial, presenta una serie de ventajas pero también inconvenientes y para ello es fundamental repensar la estructura y organización de las clases, rompiendo con el formato de lección magistral de corte expositivo y apoyarnos no solo en herramientas tecnológicas, sino también en herramientas del arte contemporáneo, dónde el profesor actúa como performance, influencer además de guía, invirtiendo los roles profesor y alumno/a. Con el objetivo de dar la vuelta a la clase (Bergman y Sams, 2014) y generar actividades más participativas donde el debate y el análisis de la cultura visual y el mundo que nos rodea, sean los ejes vertebradores del proceso enseñanza-aprendizaje.

La posdigitalidad ha venido para quedarse, acentuando y haciendo más evidente si cabe, en tiempos de pandemia que, la digitalidad se trata de la narrativa dominante de nuestro mundo (Fuller y Jandrić, 2019: 215). Por este motivo se plantea una programación mixta *online*, semipresencial y *offline*, denominada “**El mundo hoy**” en la asignatura de Artes Visuales y Expresión Plástica en el Grado de Infantil.

1. Objetivos

Los objetivos de la presente comunicación se plantea para una docencia semipresencial síncrona y asíncrona en formato digital y a la vez presencial en procesos de enseñanza-aprendizaje, híbridos entre el salón de clase y entornos virtuales. Son los siguientes:

- Difundir el programa piloto experimental de Educación Artística *online* y *offline* a la comunidad universitaria, preocupada por dar una respuesta óptima a la docencia en entornos virtuales en el área de conocimiento de la artes.
- Exponer los resultados obtenidos partiendo de la experiencia híbrida en el aula clase y aulas virtuales (Teams, Moodle) en una asignatura de Educación Artística.

2. Contexto e-learning y semipresencialidad en Educación Artística

El concepto motivación es la clave que debe tener presente el profesor que trabaja en un contexto e-learning, tiene que tener herramientas para motivar a los y las estudiantes y que no abandonen la asignatura por falta de interés en un contexto virtual híbrido junto con la presencialidad síncrona y asíncrona como es la que nos ocupa. Debido a que en la actualidad el aprendizaje se puede dar en cualquier lugar gracias a internet y la educación e-learning, está adquiriendo cada vez mayor importancia desde la Universidad. Por tanto, se han empleado en este caso las plataformas Moodle o Teams para generar un sistema site interactivo multimedia para complementar las actividades prác-

ticas de la asignatura Artes Plásticas y Visuales en Infantil, aportando las ventajas de los soportes interactivos multimedia dentro del campo de la Educación Artística.

Cabero (2006:1) apuntaba las bases del e-learning como una de las estrategias formativas que puede resolver muchos de los problemas educativos con los que nos encontramos, que van desde el aislamiento geográfico del estudiante de los centros del saber, hasta la necesidad de perfeccionamiento constante que nos introduce la sociedad del conocimiento, sin olvidarnos del ahorro de dinero y de tiempo que supone, o la magia del mundo interactivo en el que nos introduce.

A la hora de llevar a cabo la programación “**El mundo hoy**”, se abordó el diseño e implementación de la Educación Artística desde su formato bidimensional a lo tridimensional, como establece la guía docente para el segundo cuatrimestre y desde un punto de vista multidisciplinar en la que entrasen en juegos diferentes técnicas y materiales, preferiblemente materiales reciclados para poder trabajar con una perspectiva de Agenda 2030 y los objetivos ODS, (Véase, figura 1, 2, 3 y 4). Las actividades que se desarrollaron siguiendo dichas premisas son las que se exponen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Actividades desarrolladas durante la programación.

Actividades	Concepto	Corriente artística y técnica
Mi objeto	II Identidad	Objeto encontrado/ Dibujo
Alfabeto enfurecido	Caligrafía	Poesía visual/Caligramas/ Surrealismo
La clase Laberinto	Instalación	Land art /Arte povera Técnicas secas / frottage
Rastros de la Memoria	Huellas	Técnicas húmedas/ gouache y acuarela.
Mapas- Espacios de encuentro en el hogar	Emociones	Teoría del color/ psicología del color. Gouache.
Menuda estampa	Abstracción	Grabado no tóxico/ collagraph
Pellizcando la naturaleza	Ecología/ Cuidados	Arte povera, cerámica, arcilla, pasta de modelar, técnica pellizco.
Tacto maleable	Medio ambiente	Modelado/Plastilina hecha a mano.
Mi máscara	Comunicación/ interacción	Intervención objeto mascarilla quirúrgica. Cartografía, análisis de datos.
Habitar el espacio, transformar el aula	Arquitectura	Diseño de interiores y mobiliario/ Tunear objetos



Figuras 1. Nerea Gonzalez, *Teléfono* (2021). Dibujo e instalación sobre cartulina. 21 x 29,7 cm. Taller 1- Mi objeto. Foto de Nerea Gonzalez (2021).



Figuras 2, 3 y 4. A la izquierda: Instalación, *Taller la clase Laberinto*” (Marzo, 2021). Fuente: Lorena López. A la derecha: Útero realizado en plastilina bajo la técnica de modelado. *Taller tacto maleable* (Abril, 2021). Fuente: Lucía Horcajo.

3. Metodología

La metodología de investigación implementada tiene un enfoque cualitativo y a su vez exploratorio y descriptivo. En el desarrollo de la actividad se obtuvo una muestra de 58 participantes y la actividad se implementó en el primer curso del Grado de Infantil en la Universidad Autónoma de Madrid. Esta Universidad se caracteriza por ser exclusivamente presencial, aunque por la situación de pandemia se llevó a cabo durante el curso 2020-21 una semipresencialidad del 20%. Las actividades se realizan mediante la manipulación de materiales y técnicas, su fotografía posterior y transferencia de archivos en pdf a través del campus virtual moodle. En ocasiones para su óptima presentación se desarrollaban los proyectos mediante software y sitios web de herramientas de diseño gráfico simplificado, tales como canva, prezzi, genially, etc.

Asimismo, se aplicó un cuestionario, una vez finalizada la actividad, que nos proporcionó una validación de la programación del curso en el segundo semestre. Cada una de las cuestiones eran respondidas cuantitativamente teniendo en cuenta que 0, es el nivel más bajo y 5 el más alto.

Conclusión

Las conclusiones de este proyecto diseñado e implementado para la asignatura de Artes Plásticas y Visuales de primero del Grado de Infantil, muestra una limitación y es el tamaño de la muestra, aunque nos permite aportar unas conclusiones, aún no podemos considerarlas generalizables. En líneas de investigación futuras, se plantea poder llevar a cabo un estudio de mayor envergadura y calado, en el que el número de participantes permita ampliar datos. En primer lugar, es reseñable la buena aceptación y predisposición de los y las estudiantes a la hora de involucrarse en la realización de cada una de las actividades propuesta en la programación, a pesar de la situación, ya que no todos se encontraban en el aula presencial a la hora de implementar y abordar la clase.

La formación de los y las estudiantes compartiendo conocimientos tanto teóricos como prácticos en base a la grabación de cada una de las sesiones, que podían ser vistas de manera asíncrona, es considerada por los y las alumnas como óptimas, pues sostienen que ha facilitado su proceso de enseñanza- aprendizaje sobre todo de aquellos estudiantes que se encontraban en cuarentena. Por tanto, ha permitido establecer una modalidad educativa híbrida. Por ejemplo, el estudiante A sostiene al respecto *“El hecho de grabar las clases ha sido de gran utilidad para nuestro conocimiento y para asentar mejor el aprendizaje”*.

La metodología implementada ha facilitado el diseño e implementación en base a una enseñanza abierta que como pontifica (Mejías, 2013:14), *“es definida como el sistema de enseñanza que mediante una metodología innovadora y un currículum elaborado a partir de la demanda de los propios educandos y del medio social, ofrece estudios a un conjunto de personas en el lugar donde residen, en el entendimiento de que esos individuos están limitados o imposibilitados”*.

Es evidente que el empleo de tecnologías de la información como las descritas (Teams, Moodle) aunque puede ser extrapolables a otras herramientas similares (meet, adobe connect, zoom, etc), permiten conjuntamente con los contenidos de Educación Artística una formación de calidad que han dado respuesta a las necesidades de los y las estudiantes en una situación de pandemia.

Nos hemos enfrentado a una transformación de la educación hacia lo digital sin precedentes y la Educación artística a través de sus prácticas como las implementadas han permitido generar lugares de encuentro, diálogo entre diferentes miradas pudiendo imaginar a través de experiencias de Educación Artística sensibles (Mesías-Lema, 2019).

Finalmente, los y las estudiantes han podido percibir otra manera de hacer y entender la Educación Artística, alejada del concepto lúdico de entretenimiento y esparcimiento conocido por el imaginario colectivo, sino que se ha apostado por su dignificación, significación y valoración dentro del currículum académico de infantil. Una Educación Artística sensible en la práctica y en la acción, que permita aflorar la imaginación, el pensamiento crítico, reflexivo y la creatividad de manera transversal a otras materias.

Referencias bibliográficas

- Bergman, J y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase.Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Madrid:Editorial SM.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revist de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3. Nº 1, pp 1-10.
- Cáceres-Correa, I. (2021). Breve comentario acerca de las restricciones en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, nº 261, pp. 1-12.
- Nuere, S. (2002). E- learning y educación artística: hacia la enseñanza virtual de las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 14, pp 79-103.
- Mejías, R. (2013). Preparando el camino para una educación abierta. *Revista Cubana de Informática Médica*, Vol. 5 nº1, pp. 13-19.
- Fuller, S., y Jandrić, P. (2019). The Postdigital Human: Making the History of the Future. *Postdigital Science and Education*, Vol 1, nº 1, pp. 190–217.
- Mesias-Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arte-educadores*. Barcelona: Graó.
- Pérez-López, E, Vázquez-Atochero,A y Cambero-Rivero, S. (2021).Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitario. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, Vol. 24, n.º 1, pp-331-350.

El libro-álbum: puerta de acceso a la lectura

María Martha Paz
Sabina Nó
Patagonia, Argentina

Resumen. “El libro-álbum es un arte multimodal, un “objeto cultural”, en el cual la imagen se combina con el texto creando una propuesta visual y artística diferente a partir de la interrelación de los lenguajes” (Silva-Díaz, 2002; Arizpe, 2002; Colomer, 1998). Todo libro álbum potencia la imaginación, la creatividad y el sentido crítico ya que palabra e imagen van de la mano a destiempo, invitando al lector a tomar un rol activo y llenar de sentido los silencios, ejercicio que favorece la lectura de textos e imágenes que presenta la realidad circundante. Esta presentación trata sobre el libro álbum en la infancia, en la escuela y en la Patagonia argentina. Narra además experiencias educativas que abarcan creaciones artístico-literarias y plásticas realizadas por estudiantes con sus docentes de forma interdisciplinaria en escuelas primarias públicas y privadas, de los ámbitos urbanos y rurales de la comunidad mapuche en la Patagonia argentina a partir de un recorrido por libros-álbum escritos, diseñados y publicados en dicha zona.

Palabras clave. Libro-álbum, infancias, escuelas, Patagonia, texto-imagen.

Abstract . “The album-book is a multimodal piece of art, a “cultural object, in which image and text are combined creating a different visual and artistic approach from the interrelation of languages” (Silva-Díaz, 2002; Arizpe, 2002; Colomer, 1998). Every album-book empowers the imagination, the creativity and the critical sense due to the fact that word and image engage at different times, inviting the reader to take an active role and to fill in silence with sense. This exercise benefits the reading of texts and images that the surrounding reality presents. This presentation deals with album-book in childhood, at schools and in Argentine Patagonia. It also narrates experiences in education that include artistic-literary creations done by students with their teachers in an interdisciplinary way in Primary public and private schools, from urban and rural areas in a mapuche community in the Argentine Patagonia using album-books written, designed and published in this region.

Keywords: book-album, childhood, schools, Patagonia, text-image.

Introducción

El libro álbum es un objeto en sí mismo en el que todos sus elementos están al servicio de la unidad. Es el espacio de convivencia de distintos lenguajes:

- el *lenguaje de la palabra* que a través de sonidos y silencios narra una historia.
- el *lenguaje de la imagen* que a través de formas, texturas y colores crea personajes, tramas, ambientes y climas.
- el *lenguaje del diseño* que da sentido a ambos universos mientras que muestra o esconde información al lector quien, de forma activa, debe construir significados.

Así el libro álbum cobra sentido como objeto en una relación enriquecida en la que luego entra en escena el lector oyente, un nuevo creador que ejerce un rol activo como hacedor de su propia lectura y de nuevas historias a partir de su experiencia lectora, un actor que llena de sentido los silencios y vacíos creados por los autores. Por esta razón, es de suma importancia que las infancias se acerquen y aprendan a decodificar estos libros que se convierten así en una de las puertas de acceso a la cultura y a la lectura de textos escritos.

Además de los libros-álbum tradicionales que el gran mercado editorial ofrece, en la Patagonia argentina, alejada de los grandes centros urbanos nacionales e internacionales, existen propuestas de artistas regionales que trabajan de forma interdisciplinaria en proyectos que, a partir de los intereses propios de la comunidad, realizan libros que integran diversos lenguajes para que los lea la misma comunidad creadora reivindicando así una cultura federal, la descentralización de los saberes y el derecho a la producción de los propios contenidos y modos de acceso a la cultura de cada sociedad. En esta presentación, se hará un recorrido por los libros-álbum realizados en la Patagonia argentina por artistas (escritores, ilustradores y diseñadores) de la región y por proyectos plásticos y literarios llevados a cabo en diversas escuelas del país a partir de dichos libros.

Desarrollo

2.1 El libro álbum en las infancias

Pocas veces nos detenemos a analizar cómo vemos lo que vemos, de qué manera está estructurado y cómo ese orden nos permite comprender lo que está ante nuestros ojos. La imagen cumple una función lúdica y estética, pero al estar cargada de significado se constituye además como una herramienta narrativa que no es privativa de ninguna edad ya que apela directamente a los sentidos y a la inteligencia emocional. El libro álbum se hace vivo en la medida en que descubre toda su potencialidad como objeto poético y la presencia de obras de arte a su vez va conformando una galería visual de los lectores.

Varios autores coinciden en que la literatura infantil suele ser conservadora y repite modelos conocidos porque presupone que el público lector necesita apropiarse de la tradición comenzando con las formas más simples que luego van complejizándose. Por otra parte, muchas veces cumple una función socializadora transmitiendo a las nuevas generaciones los valores y la visión del mundo vigente y deseable en una determinada cultura sin cuestionamiento alguno.

Sin embargo, Colomer afirma que el álbum ha sido el primer tipo de libro infantil que ha incorporado cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales. Las convenciones están presentes para ser vulneradas o para servir de anclaje narrativo que permita la ruptura de otras convenciones.

2.2 El libro álbum en la escuela

Es un recurso de gran relevancia dentro de las tareas de fomento a la lectura que impulsan instituciones como jardines infantiles, escuelas y bibliotecas públicas ya que constituye una herramienta potente y extendida de animación a la lectura y de análisis de la continuidad entre la lectura textual

y la lectura visual en un mismo soporte. Además, el libro-álbum tiene muchas posibilidades de lectura según el nivel literario de sus lectores.

La imagen, para ser comprendida, debe ser interpretada, lo que exige diversas destrezas intelectuales que hay que fomentar. La imagen puede ser leída como texto y busca establecer un orden: cómo y para qué. A su vez, la metaficción cumple varias funciones en el proceso de ayudar a los niños a formarse como lectores de literatura, entre ellas:

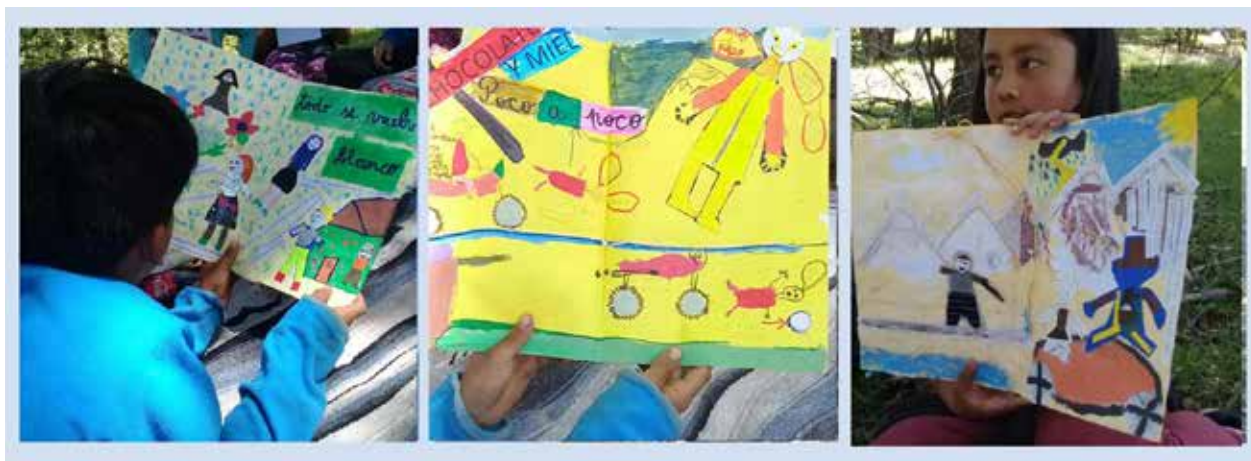
- les ofrece la oportunidad de aprender a leer.
- les hace evidente su papel activo en la construcción del sentido.
- les muestra aspectos importantes sobre el funcionamiento de la literatura y las posibilidades creativas de los textos literarios.

2.3 El libro álbum en la Patagonia argentina: producción, difusión y lectura

Para los niños lectores de las sociedades occidentales, la metaficción representa una oferta actual, afín a la literatura postmoderna y a la cultura en la que se encuentran inmersos. Artistas y editores recurren a la imagen para mostrar algo que a veces la lengua escrita a pesar de ser tan hermosa y vasta no alcanza a expresar. Como bien dice la frase cliché: “Una imagen vale más que mil palabras”.

Si bien en la Argentina se publican pocos libros-álbum, en ciudades patagónicas como Bariloche, Viedma y Roca (Río Negro), San Martín de los Andes y Junín de los Andes (Neuquén) o Ushuaia (Tierra del Fuego), existen varias editoriales independientes y centros editoriales que a partir del territorio que habitan junto con su historia y su paisaje, y en forma conjunta con artistas de la región producen libros que se utilizan en la misma zona donde se elaboran, gracias al trabajo de mediadores que ponen en valor las producciones locales por sobre las imposiciones del mercado.

La lectura de una imagen implica reconocer el universo iconográfico con el cual la imagen leída se relaciona o se opone, y de qué manera el lector responde o reacciona ante la presencia de los códigos culturales en la lectura de esa imagen (intertextualidad visual), motivo por el cual es necesario que la Patagonia realice sus producciones a partir de su propia iconografía.



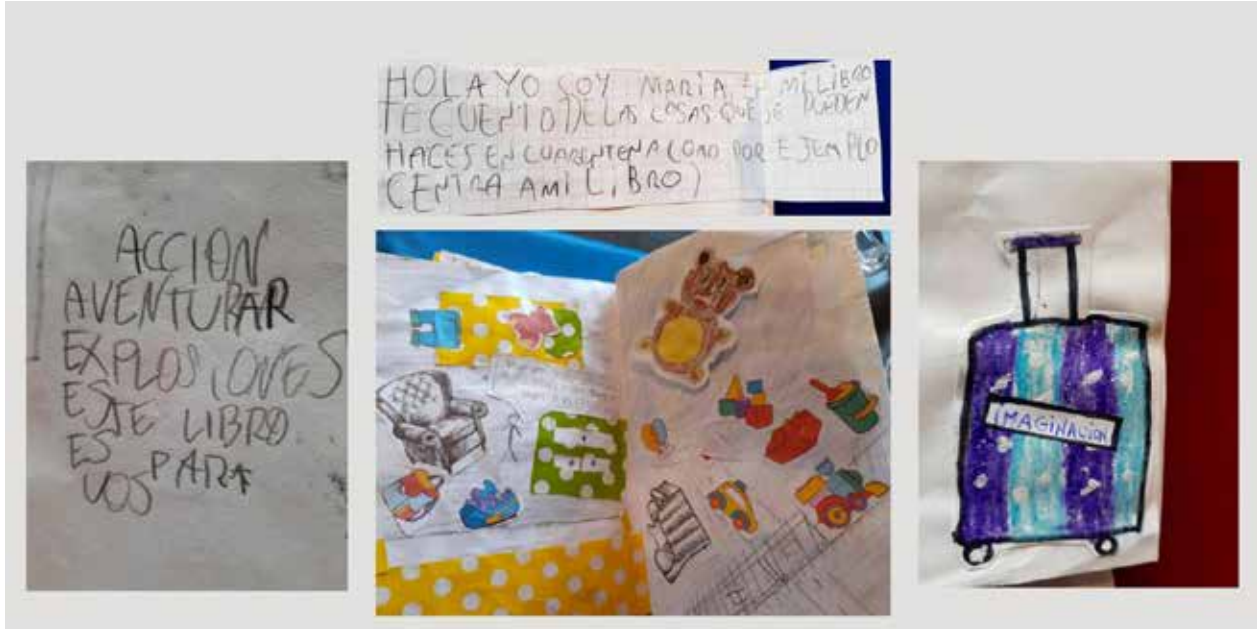
Figuras 1. Niños de la comunidad mapuche realizando y leyendo sus propios libros álbum a partir de la lectura de “Un camino y un secreto” de María Martha Paz. 3 fotos. Collage. Escuela N°161, San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. Foto de Sabina Nó. (2018).



Figura 2. Recorridos con materiales diversos realizados a partir de la lectura del libro-álbum “Hilos” de María Martha Paz, Ed. La punta del ovillo. 4 fotos. Escuela Fasta, San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. Fotos de Sabina N6. (2019).



Figura 3. Libros-álbum realizados por estudiantes de 4° grado a partir de la lectura del libro “Hilos” de María Martha Paz de La punta del ovillo Editorial. Escuela Fasta, San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. .



Figuras 4. Producción de textos e imágenes propias por parte de estudiantes de 4° grado a partir de la lectura de “Hilos” de María Martha Paz. Escuela N° 134, San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. 4 fotos. Fotos de Marcela Salgado. (2021)

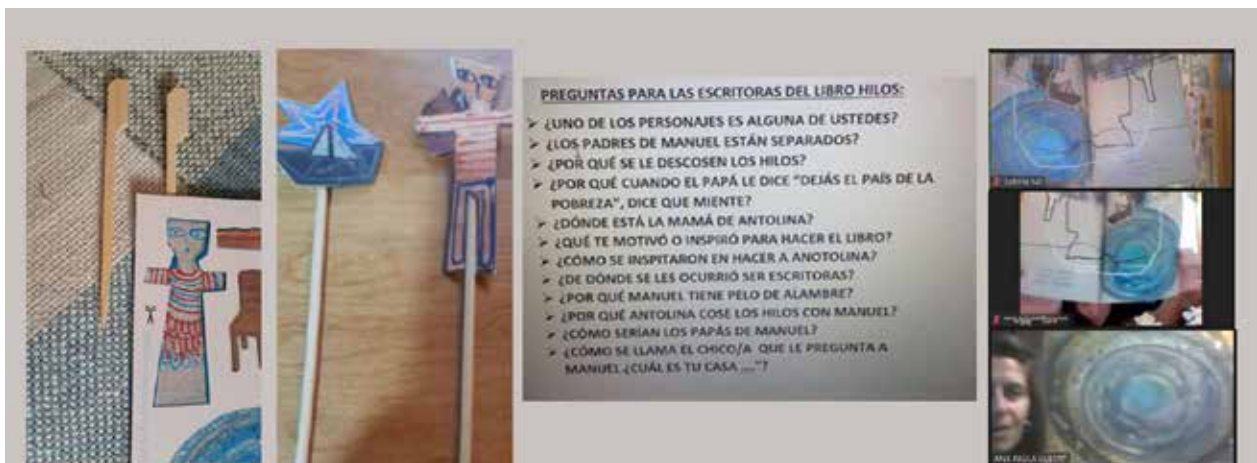


Figura 5. Tarjeta y palitos de madera incluidos en el libro “Hilos” para producir personajes y elementos que salgan del libro y permitan recrear la historia. Preguntas formuladas por los estudiantes de 4° grado y entrevista virtual a la artista plástica Ana Paula Luberti, ilustradora del libro. Escuela N° 134, San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina. Fotos de Sabina N6. (2021).

Conclusión

Una imagen presupone un territorio, pero no lo es. Es una posibilidad de la realidad, pero no la realidad misma. La realidad es una suma inimaginable de imágenes que transmite un mensaje que

debemos saber interpretar. La necesidad de una “alfabetización visual” se vuelve más necesaria si tenemos en cuenta la importancia de este código dentro de nuestra cultura en tiempos en que la imagen se vuelve más relevante diariamente.

El libro-álbum a través de los diversos lenguajes que utiliza contribuye a la lectura de imágenes y como consecuencia a otros procesos como el análisis, la interpretación, la interrelación, la deducción y la inferencia. Facilita así el ingreso de manera amorosa a la lecto-escritura de diferentes textos y la realidad misma. Por lo tanto, el trabajo con libros-álbum en las escuelas de nivel inicial es beneficioso para las infancias que se inician en la lectura. En la Patagonia argentina, se produce, difunde y trabaja con material elaborado a partir de los intereses, el origen, la historia y otros factores de los estudiantes de la región, hecho que redundará en beneficio de la misma comunidad ya que nuestros niños y jóvenes se ven reflejados y encuentran elementos propios de su identidad.

Referencias bibliográficas

Arizpe, E. (2013). *“Imágenes que invitan a pensar: el ‘libro álbum sin palabras’ y la respuesta lectora.”* Reflexiones marginales.

Equipo de Bibliotecas Escolares CRA del Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ver para leer: Acercándonos al libro álbum.* Unidad de Currículum y Evaluación/Centro de Recursos para el Aprendizaje – CRA

Hanán Díaz, F. (2016). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*

Montes, G. (2005). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.* Ministerio de Educación, Ciencia y Economía.

Silva-Díaz, María Cecilia. (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales;* Gerencia de Información, Documentación y Estudio. Banco del Libro.

Enseñanza de las artes en contexto de ruralidad: principales resultados del estudio en Educación artística en escuelas públicas de la Región de O'Higgins

José Mela
Chile

Resumen. Este artículo presenta los resultados finales del Estudio sobre el Estado de la Educación Artística de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins en Chile, en el sistema educativo público, urbano y rural regional. Esta investigación, inédita en el país, permite caracterizar las prácticas pedagógicas, recursos e importancia atribuida a la enseñanza artística entre los/las profesionales responsables de impartir educación artística, en el nivel de Educación Básica (primaria), en el ámbito rural.

Los resultados evidencian una gran necesidad de formación inicial y continúa entre el profesorado a cargo, de modo de responder adecuadamente a los desafíos del territorio. Por otra parte, se evidencia una baja inversión en equipamiento e infraestructura que no afecta a la importancia atribuida a las artes para fomentar una educación de calidad para niños, niñas y adolescentes.

La metodología utilizada fue mixta, esto es, cualitativa y cuantitativa, a través de entrevistas semi estructuradas, grupos focales y una encuesta aplicada al profesorado y artistas/educadores/as de O'Higgins con el propósito de recopilar datos relevantes para el análisis. Cabe destacar que el estudio fue desarrollado durante la pandemia por COVID 19, mediante plataformas como Zoom y llamadas telefónicas.

Palabras clave. Educación artística, enseñanza rural, recursos pedagógicos, investigación en artes

Abstract. This article presents the final results of the Study on the State of Artistic Education in the Libertador Bernardo O'Higgins Region in Chile, in the regional public, urban and rural educational system. This research, unprecedented in the country, allows us to characterize the pedagogical practices, resources and importance attributed to artistic education among professionals responsible for providing artistic education, at the level of Basic Education (primary), in rural areas.

The results show a great need for training and professional development in the artistic area among the teachers in charge, to adequately respond to the challenges of the territory. On the other hand, there is evidence of a low investment in equipment and infrastructure that does not affect the importance attributed to the arts to promote quality education for children and adolescents.

The methodology used was mixed, that is, qualitative and quantitative, through semi-structured interviews, focus groups and a survey applied to teachers and O'Higgins artists/educators, in order to collect relevant data for analysis. It should be noted that the study was developed during the COVID 19 pandemic, through platforms such as zoom and phone calls.

Keywords: artistic education, rural teaching, pedagogical resources, arts research.

Introducción: educación artística en contexto de ruralidad en Chile

En Chile el 11,4% de la población pertenece al ámbito rural, esto corresponde a 2.247.649 de personas, mientras que el 88,6% restante forma parte de la población urbana, con un total de 17.430.714, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas (2021). Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) hay: “3.401 escuelas rurales, que corresponden al 30% del total nacional. Estos establecimientos cuentan con una matrícula de 279.764 estudiantes” (p. 7).

Cabe señalar que la enseñanza en contexto de ruralidad posee características que la diferencian de la enseñanza urbana, rasgos que para Williamson “constituye un sector específico del sistema educacional, en el sentido de que se define por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y especificidades pedagógicas propias” (2003: 17). Uno de los elementos con connotación negativa tiene relación con la concentración de alumnado con altos índices de pobreza y vulnerabilidad. Para Williamson (2003), la población estudiantil que asiste a estos establecimientos son, primordialmente, hijas e hijos de campesinos/as o de trabajadores/as vinculados a la actividad agrícola, frutícola, ganadera o de actividades comerciales menores. En ese sentido, es relevante considerar que diferentes autoras, autores e instituciones (Williamson, 2003; Oyarzún y Miranda, 2011; Fundación 99, 2020) destacan que las escuelas rurales chilenas evidencian altos índices de vulnerabilidad entre las familias y estudiantes que asisten a estos establecimientos.

En cuanto a las especificidades pedagógicas y administrativas de la enseñanza rural podemos describir los siguientes elementos que destacan: a) Se dividen entre escuelas multigrado incompletas (1° a 6° básico) y completas (1° a 8° básico), b) poseen un cuerpo docente reducido, compuesto de 4 profesionales de la educación o más cuando se suma algún especialista por horas o media jornada, c) comparten las bases curriculares y planes de estudio de todas las escuelas del país, d) se someten al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) al igual que el resto de establecimientos del país, e) las y los docentes son evaluados bajo el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, de forma similar que sus pares de establecimientos urbanos y, por último, f) los establecimientos se organizan en microcentros regionales e interregionales con el propósito de llevar a cabo reuniones técnico-pedagógicas.

La educación artística que se enseña en las escuelas rurales forma parte del currículo escolar obligatorio que abarca todas las asignaturas de enseñanza básica. En el caso de las artes nos referimos a las Artes Visuales y la Música, tanto en primer como segundo ciclo. La educación artística que se puede desarrollar en el contexto de ruralidad no cuenta con orientaciones pedagógicas disponibles por el MINEDUC, institución encargada de elaborar material para asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales¹³. En ese contexto, las bases curriculares de 1° a 6° año básico contienen orientaciones sobre la enseñanza que relevan la importancia de reconocer el patrimonio cultural, “promoviendo la identificación y el sentido de pertenencia por medio del reconocimiento de costumbres, tradiciones, símbolos, patrimonio, paisajes y trabajos, entre otros” (MINEDUC, 2012: 147). Por ello, todos los establecimientos rurales deben tener acceso a participar de actividades culturales y artísticas sin tener que invertir recursos económicos en desmedro de otras actividades educativas.

¹³ Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado del MINEDUC (2018) en Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Fuente: <https://rural.mineduc.cl/orientaciones-pedagogicas-para-el-aula-multigrado/>

1. Metodología y muestra

La metodología empleada en el estudio fue de métodos mixtos y diseño convergente, para abordar el estado de la educación artística en el sistema educativo formal y en espacios no formales. Para tales efectos, el equipo implementó un trabajo de diseño y ejecución simultánea de los instrumentos cualitativos y cuantitativos.

A nivel general, el estudio incorpora un diseño de investigación de carácter descriptivo y, de forma secundaria, evaluativo, puesto que busca dar una descripción completa del fenómeno. Al mismo tiempo, se propuso entregar claves conceptuales para generar un diagnóstico concerniente al estado de la educación artística en escuelas públicas y programas de enseñanza no formal (Cea D' Ancona, 2001).

Las principales técnicas de producción de datos de la investigación son la entrevista cualitativa semiestructurada y la Encuesta. De forma complementaria, se aplicó un grupo focal y una conversación grupal. En su proceso de operacionalización los distintos instrumentos respondieron a idénticas matrices conceptuales, incluidas las diferentes dimensiones, para asegurar así su consistencia teórica e inter-instrumentos (Anexo metodológico).

La encuesta respondió a un diseño no experimental transversal y consta de un total de 55 preguntas. De diseño complejo, con preguntas específicas para cada área de la educación artística, especialmente en recursos para la enseñanza y prácticas docentes y con una aplicación en línea autoadministrada.

Es importante señalar que el estudio es un hecho inédito en la Región del Libertador Bernardo O'Higgins, en la que participaron más de 80 escuelas del ámbito rural y urbano, representadas por 47 docentes entrevistados/as y 19 artistas/educadores/as que viven y trabajan en las diferentes comunas y provincias de O'Higgins. Lo anterior, indica los esfuerzos de instituciones en cuyos objetivos se encuentra promover el desarrollo artístico y cultural, tal como ocurre con la Seremia de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Se suma la Universidad de O'Higgins como una casa de estudios superiores que incorpora en su misión institucional aportar nuevos conocimientos para incrementar el desarrollo social y cultural de las personas que componen el territorio local.

2. Contexto de la enseñanza artística rural

La educación artística que se enseña en las escuelas rurales de Chile forma parte del currículo escolar obligatorio que abarca todas las asignaturas de enseñanza básica. En el caso de las artes nos referimos a las Artes Visuales y la Música, tanto en primer como segundo ciclo. Ahora bien, como señalamos las escuelas rurales, incompletas o completas, generalmente no poseen especialistas entre su cuerpo docente; la gran mayoría del profesorado son docentes de Educación General Básica con o sin mención en algún área del aprendizaje.

Para suplir la falta de especialistas tal como ocurre con las asignaturas como Educación Física y Artes, los establecimientos educacionales pueden solicitar recursos al Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o los SLEP (Servicios Locales de Educación Pública) la contratación de profesionales para que realicen clases de otras disciplinas artísticas, por una o dos horas semanales, es decir, de forma itinerante. De esta manera, las escuelas pueden incluir en su oferta educativa talleres de interpretación musical, danza, teatro, folclore, etc. Esto es especialmente frecuente cuando el profesorado a cargo de las escuelas rurales no cuenta con formación inicial en artes o con cursos de formación continua en este ámbito, impidiendo o dificultando planificar

actividades didácticas con mayor profundidad y con mejor nivel técnico-artístico. Por este motivo, es frecuente que artistas locales, sin formación pedagógica o sin formación artística especializada, desarrollen actividades con estudiantes de 1° a 8° año básico. En ese ámbito, para Kalaoja y Pieta-rinen (2009 en Fundación 99, 2020), las escuelas rurales multigrado presentan muchas dificultades para implementar el currículo obligatorio, debido a:

la falta de un currículo flexible para estos contextos, la poca preparación y apoyo a los docentes para esta enseñanza, la diversidad de necesidades de aprendizaje al interior de una sala de clases, la escasa formación en estrategias de evaluación formativa multigrado, y la necesidad de rendir cuentas en evaluaciones públicas estandarizadas que no consideran las particularidades de este tipo de enseñanza (p. 28).

La educación artística que se puede desarrollar en el contexto de ruralidad no cuenta con orientaciones pedagógicas disponibles por el MINEDUC, institución que ha elaborado material para asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Ahora bien, el hecho que las escuelas rurales deban impartir el currículum *stand para vender cosas durante ese día, y ese es un evento que se ha hecho por muchos años, y ahí en donde todos los niños artistas que quieren bailar participan*. (Profesor General Básica, Artes Visuales y Música, 51 años, Zona Urbana)

Relacionado con el testimonio anteriormente expuesto, la tabla n° 1 da cuenta de la frecuencia de interacciones pedagógicas entre el cuerpo docente especialista y no especialista con artistas, cultores y/o artesanos durante el año escolar, representado por un 29,4%. Por el contrario, un 20,6% señala que no presenta frecuencia de interacciones en este tipo de actividades.

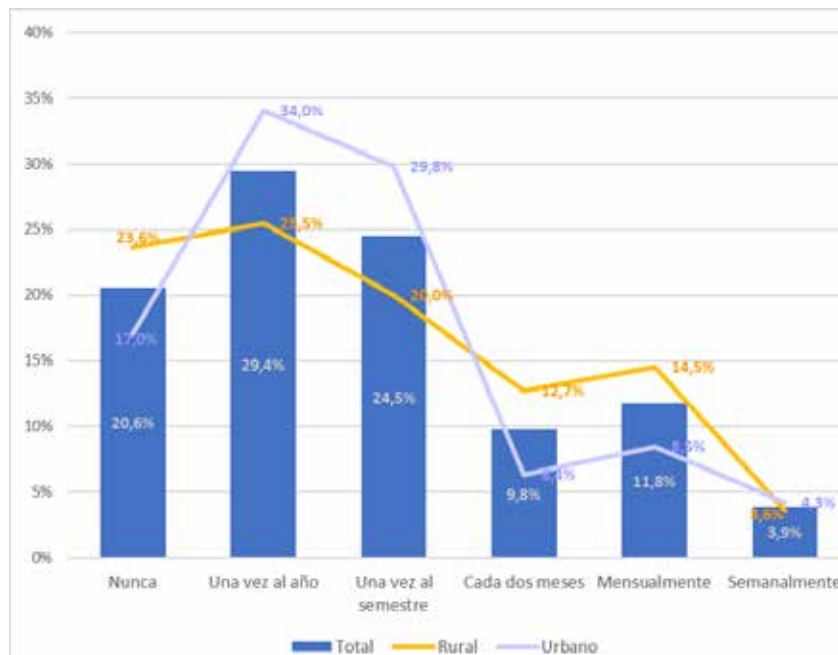
Tabla n°1: Frecuencia de actividades pedagógicas con artistas, cultores y/o artesanos durante el año escolar, según territorio

Frec de actividades relacionadas con artistas, cultores, artesanos dentro del año escolar	%	n
Nunca	20,6%	21
Una vez al año	29,4%	30
Una vez al semestre	24,5%	25
Cada dos meses	9,8%	10
Mensualmente	11,8%	12
Semanalmente	3,9%	4
Total general	100%	102

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Si se observa de forma desagregada la pregunta anterior, a través del gráfico n° 1, se identifica que, en el ámbito urbano, ocurre un mayor número anual de interacciones entre profesorado y artistas, cultores y/o artesanos. Sin embargo, aun cuando la frecuencia es menor en el ámbito rural, las interacciones se producen de manera más continua, es decir, hay una interacción más fluida y constante entre docentes y artistas, cultores y/o artesanos de la zona que habitan.

Gráfico n°1: Frecuencia de actividades pedagógicas con artistas, cultores y/o artesanos durante el año escolar, según territorio



Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Lo anterior se condice con la realización de salidas a terreno durante el año escolar en el que destaca, tal como lo evidencia la siguiente tabla n° 2, son los/as especialistas quienes articulan un mayor número de actividades extramuro en sus planificaciones de clase.

Tabla n° 2: Docentes que realizan salidas a terreno durante el año escolar, según perfil

Realiza salidas a terreno	Especialista		No especialista		Total	
	n	%	n	%	n	%
No	12	48,0%	50	65,8%	62	61,4%
Sí	13	52,0%	26	34,2%	39	38,6%
Total general	25	100%	76	100%	101	100%

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

En este ámbito, la experiencia de los/as artistas/educadores/as facilita que el profesorado no especialista pueda incorporar las particularidades del territorio en sus planificaciones de clase.

Claro, el primero que hice audiovisual hicimos una salida para hacer un retrato audiovisual de una persona que hacía miel artesanal. Otro, por ejemplo, que hicimos en el CECREA que era un taller de fotografía de flora y fauna. Y era hermoso porque íbamos al cerro a sacar fotos, muy libre y entretenido. Claro, en general, bueno estos también que yo digo que son como patrimoniales trato de que en algún minuto vayamos. (Artista-educador audiovisual y fotografía, 34 años, ACCIONA, CECREA & MINEDUC)

Por otro lado, el desagregado de tabla n° 3, muestra las actividades del profesorado especialista y

no especialista. En ésta se mencionan los principales lugares o espacios utilizados como recursos pedagógicos y didácticos, en la cual, los/as especialistas visitan, principalmente, museos y salas de exposiciones (53,8%), mientras que, los/as no especialista, realizan salidas al aire libre (parques o reservas naturales) (53,8%).

Tabla n°3: Actividades en terreno que realizan los docentes, según perfil

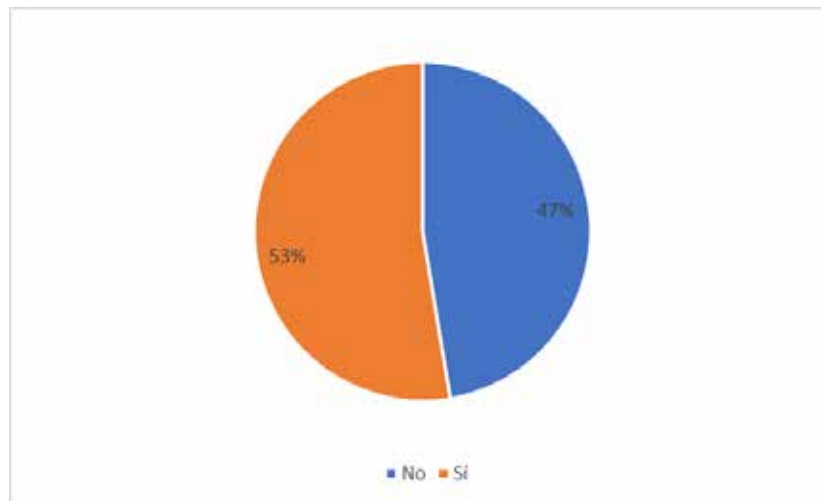
Acitvidades en terreno	Perfil				Total*	
	Especialista		No especialista		n	%
	n	%	n	%		
Visitar museos, salas de exposiciones	7	53,8%	11	42,3%	18	46,2%
Asistir a obras de teatro y conciertos	3	23,1%	1	3,8%	4	10,3%
Visitar otros espacios educativos	5	38,5%	6	23,1%	11	28,2%
Visitar centros culturales u otros espacios de difusión	6	46,2%	9	34,6%	15	38,5%
Realizar salidas al aire libre (parques o reservas naturales)	6	46,2%	14	53,8%	20	51,3%
Asistir a festividades locales culturales	3	23,1%	6	23,1%	9	23,1%
Otro	2	15,4%	4	15,4%	7	17,9%

*Considerado del total de docentes que realizan a terreno durante el año escolar, igual a 39

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Una posible respuesta la encontramos en el total de docentes encuestados/as que afirma haber participado en algún proyecto educativo integrado con otras asignaturas, esto es, un 53% de las respuestas del ámbito rural como urbano (Gráfico n° 2). Por otra parte, la tabla n° 4 nos ofrece un desagregado entre docentes que indica cómo el 57,1% de especialistas asevera haber participado en algún tipo de iniciativa en colaboración con otras asignaturas no artísticas, mientras que sólo el 51,4% de quienes no son especialistas, incluyendo a profesorado de enseñanza básica rurales, lo declaran en sus prácticas docentes. Ahora bien, cabe reconocer que el profesorado especialista que responde esta pregunta de la encuesta es una proporción inferior a la de sus pares sin especialidad, vale decir, 12 docentes versus 38.

Gráfico n°2: Participación de docentes en proyectos educativos integrado



Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Tabla n°4: Participación de docentes en proyectos educativos integrados según perfil

Participó en proyectos educativos	Perfil				Total*	
	Especialista		No especialista		%	n
	%	n	%	n		
No	42,9%	9	48,6%	36	47,4%	45
Sí	57,1%	12	51,4%	38	52,6%	50
Total general	100%	21	100%	74	100%	95

*Total de docentes que realizan asignaturas
Fuente: Elaboración propia encuesta docentes

De todas maneras, los porcentajes coinciden con datos previos del estudio de la OEI-IDIE (2011), ya que en esa oportunidad la frecuencia más alta fue la de docentes que señalaron trabajar en proyectos colaborativos. Según García, Herrera, García y Guevara, (2015), el trabajo integrado entre docentes refleja la capacidad de establecer una fluida interacción con otros miembros o colegas, de forma tal que se pueden impulsar acciones coordinadas que enriquecen la práctica educativa. Sentir que los desafíos profesionales en una comunidad educativa se comparten con los otros aumenta la motivación y el compromiso por conseguir mejores resultados, por ende, los equipos directivos no deben escatimar esfuerzos para potenciar una cultura colaborativa, a través de proyectos. Los relatos docentes nos refieren a alguna descripción al respecto, incluyendo a artistas/educadores/as que han colaborado con el profesorado no especialista.

He trabajado mucho en sectores muy rurales, y que es como una especie de rescate patrimonial y que les termina encantando [Ya] y que es en el fondo trabajar un proyecto. Y ahí yo les encargo, porque siempre en el fondo tiene que haber una investigación, entonces partimos con una investigación en la que ellos me traigan historias locales leyendas que consulten a las personas mayores y me traen historias. (Artista-educadora en Teatro, 34 años, ACCIONA, CECREA & MINEDUC)

Las actividades, en el fondo, tienen relación obviamente con esta metodología de proyectos y son bastante... hay cosas específicas pero hay otras más abiertas considerando como la importancia de la flexibilidad frente a los intereses y los tiempos de los mismos y las estudiantes. (Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

El tema de esta asignatura que es la que hago yo de 'proyectos de intervención' que es de quinto básico hasta segundo medio, que es hasta donde llega el colegio. Por ahora, ese es el curso más grande. Se relaciona constantemente en realidad. O sea, por un lado, por ejemplo, porque una intervención artística se relaciona en un espacio determinado, y ese espacio determinado influye en la intervención artística. (Profesora especialista de pedagogía en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

Lo que hago es que reviso el currículum nacional para hacer un cruce entre el currículum institucional con el currículum nacional (...) Posteriormente, nosotros trabajamos con aprendizaje basado en proyectos, entonces yo haría el tercer cruce que sería como con la metodología del ABP, en el fondo. Qué tiene que ver con esta etapa de situar, después de investigar, después de crear y después de transmitir." (Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

4. Recursos pedagógicos usados por el profesorado de educación artística

En relación al uso de Internet, se debe tener en cuenta la brecha de conectividad de parte del profesorado de escuelas rurales, en comparación, con sus colegas de establecimientos urbanos. Para Salinas y Sánchez (2009) y Mateus y Andrada (2021), parte de la conectividad del cuerpo docente se vincula, directamente, a la posibilidad de acceder a recursos como las TIC's. Por ello, según los autores, el profesorado suele contar con planes de Internet personales que ponen a disposición de sus prácticas docentes para compensar la baja conectividad en los lugares más apartados. Este planteamiento es coherente con diferencias poco relevantes en el uso de Internet (tabla n° 5), pero con diferencias mayores en la frecuencia de este uso, donde lo rural es 9 puntos más bajo que lo urbano.

Tabla n° 5: Brecha en uso de herramientas tecnológicas en el aula

Uso herramientas tecnológicas	Espec.	No espec.	Brecha espec - no espec	Rural	Urbano	Brecha rural - urbano
	%	%		%	%	
Pizarra digital interactiva	8,0%	10,4%	-2,4%	3,6%	17,0%	-13,4%
Data show /proyector	68,0%	76,6%	-8,6%	80,0%	68,1%	11,9%
Reproductor de sonido	84,0%	57,1%	26,9%	65,5%	61,7%	3,8%
Computadores	72,0%	71,4%	0,6%	72,7%	70,2%	2,5%
Internet	92,0%	81,8%	10,2%	85,5%	83,0%	2,5%
Soporte con material didáctico	48,0%	13,0%	35,0%	10,9%	34,0%	-23,1%
Cámara fotográfica	24,0%	26,0%	-2,0%	30,9%	19,1%	11,8%
Cámara de video	28,0%	22,1%	5,9%	14,5%	34,0%	-19,5%
Software educativo y/o especializado	20,0%	14,3%	5,7%	12,7%	19,1%	-6,4%
Otro	12,0%	3,9%	8,1%	9,1%	2,1%	7,0%
Ninguno	4,0%	3,9%	0,1%	1,8%	6,4%	-4,6%

Fuente: elaboración propia encuesta docente

En relación a las brechas rural-urbano del porcentaje de docentes que implementan herramientas durante el año escolar, se observan tres casos con brechas negativas relevantes, en relación a elementos como pizarra digital interactiva (-13,4%), soporte con material didáctico (-23,1%) y software educativo y/o especializado (-6,4%).

Tabla n°6: Brechas Índice de frecuencia de herramientas tecnológicas en el aula

Frecuencia de herramientas tecnológicas	Espec.	No espec.	Brecha espec - no espec	Rural	Urbano	Brecha rural - urbano
	%	%		%	%	
Pizarra digital interactiva	37,5%	56,3%	-18,8%	50,0%	53,1%	-3,1%
Data show	75,0%	75,4%	-0,4%	70,5%	82,0%	-11,6%
Reproductor de sonido	77,9%	79,7%	-1,7%	73,6%	86,2%	-12,6%
Computadores	88,3%	81,0%	7,3%	77,5%	88,6%	-11,1%
Internet	80,3%	82,8%	-2,6%	78,2%	87,2%	-9,0%
Soporte con material didáctico	72,7%	70,5%	2,3%	58,3%	76,6%	-18,2%
Cámara fotográfica	58,3%	63,8%	-5,4%	63,2%	61,1%	2,1%
Cámara de video	83,3%	75,0%	8,3%	65,6%	82,8%	-17,2%
Software educativo y/o especializado	75,0%	70,5%	4,5%	64,3%	77,8%	-13,5%
Otro	100,0%	85,0%	15,0%	95,8%	83,3%	12,5%

Fuente: elaboración propia encuesta docente

Si nos detenemos en las brechas de los ámbitos rural y urbano es posible afirmar que, éstas se presentan de forma sistemáticas y negativas en el índice de frecuencia¹⁴ (columna brecha urbano-rural). Dicho de otra forma, se observan indicadores negativos en casi todos los ítems medidos, con excepción de uno (cámara fotográfica). Destaca “soporte con material didáctico” con un indicador de -18,2% para el sector rural. Aunque la encuesta solo incluyó soporte didáctico de forma genérica, esto es, materiales de uso común para trabajar la creación y expresión plástica, visual y musical, es relevante considerar que para el profesorado de escuelas rurales este tipo de recursos no reviste tanta importancia para sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con Donovan y Brown (2017) y la Fundación 99 (2020), la razón puede ser el uso de recursos didácticos adaptados a las precarias condiciones materiales generales, con las que cuenta un establecimiento alejado de grandes centros urbanos, en las que se suele ocupar otros materiales distintos a los tradicionalmente utilizados por sus pares de zonas urbanas.

4.1 Infraestructura

Dentro de los recursos disponibles para la implementación de las clases y talleres de arte, efectuadas por el profesorado especialista y no especialista, en los ámbitos rural y urbano, la infraestructura (salas para taller, patio, muros, gimnasio, huertas, etc.) destaca como parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Acorde con ello, la tabla n° 7 y el gráfico n° 3 nos muestran que la gran mayoría de los establecimientos escolares participantes del estudio no cuenta con infraestructura o espacios destinados a las actividades artísticas, incluyendo la existencia de bodegas para almacenar obras e instrumentos musicales y plásticos como mesas, atriles de pintura, etc. Al respecto, la brecha entre escuelas rurales y urbanas es mayor lo que puede deberse a la falta de recursos para implementar estos espacios y de profesorado especialista que ejecute actividades vinculadas a ello.

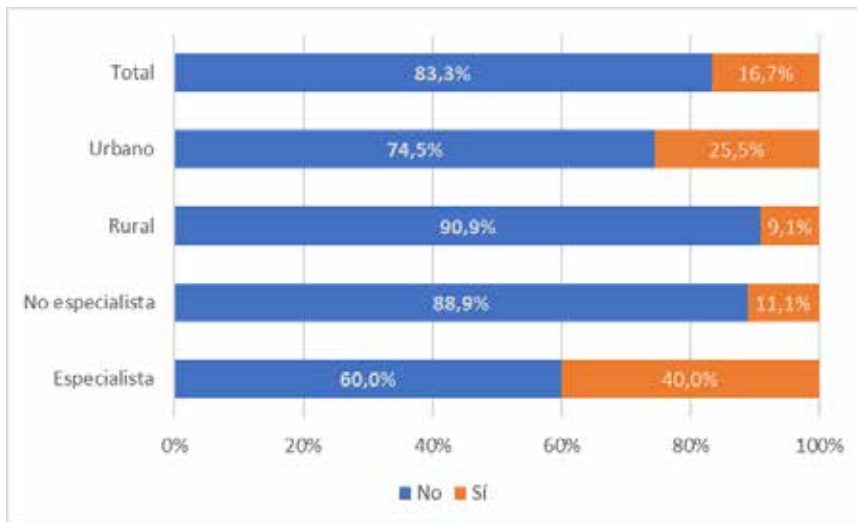
Tabla n° 7: Sala o taller de arte para realizar asignaturas de educación artística

Cuenta con sala o taller de arte	%	n
No	83,3%	85
Sí	16,7%	17
Total general	100%	102

Fuente: elaboración propia encuesta docente

Este índice expresa qué tan frecuentemente se utiliza cada herramienta en el aula por parte de los profesores que señalaron utilizarlo durante el año escolar. El índice va de 0 a 100, donde 0 es excepcionalmente y 100 es siempre (en base a una escala de likert de frecuencia). El índice se expresa como porcentaje.

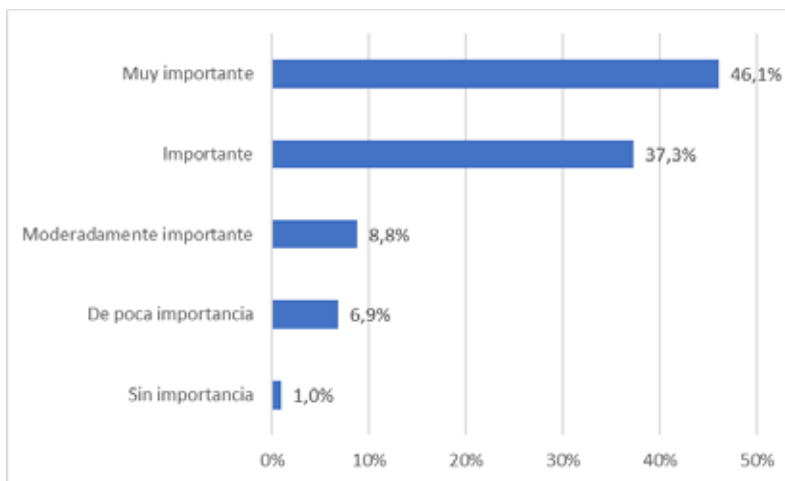
Gráfico n° 3: Sala o taller de arte para realizar asignaturas de educación artística según perfil y territorio



Fuente: elaboración propia encuesta docente

En concordancia con el dato anterior, el gráfico n° 8 muestra cómo ambos tipos de docentes, especialistas y no especialistas atribuyen una gran importancia a contar con infraestructura apropiada para sus clases de arte en los establecimientos educacionales. A diferencia de la tabla n° 9 donde el profesorado especialista posee una percepción mayor sobre la relevancia de contar con infraestructura en las escuelas en relación con sus colegas. La razón de esta diferencia en la percepción puede deberse a que, entre uno y otro perfil, los procesos educativos son fundamentales para lograr buenos resultados, pero el profesorado no especialista se adapta mejor a las condiciones e infraestructura disponible en los establecimientos.

Gráfico n° 8: Percepción de importancia de la infraestructura escolar para los procesos educativos



Fuente: elaboración propia encuesta docente

Tabla n° 9: Percepción de importancia de la infraestructura escolar para los procesos educativos según perfil

Percepción de importancia infraestructura escolar	Perfil				Total	
	Especialista		No especialista		%	n
	%	n	%	n		
Sin importancia	0,0%		1,30%	1	1,0%	1
De poca importancia	4,0%	1	7,79%	6	6,9%	7
Moderadamente importante	4,0%	1	10,39%	8	8,8%	9
Importante	24,0%	6	41,56%	32	37,3%	38
Muy importante	68,0%	17	38,96%	30	46,1%	47
Total general	100%	25	100%	77	100%	102

Tabla n° 10: Percepción de importancia de la infraestructura escolar para los procesos educativos según territorio

Percepción de importancia infraestructura escolar	Zona				Total	
	Rural		Urbana		%	n
	%	n	%	n		
Sin importancia	1,8%	1	0,0%		1,0%	1
De poca importancia	7,3%	4	6,4%	3	6,9%	7
Moderadamente importante	12,7%	7	4,3%	2	8,8%	9
Importante	40,0%	22	34,0%	16	37,3%	38
Muy importante	38,2%	21	55,3%	26	46,1%	47
Total general	100%	55	100%	47	100%	102

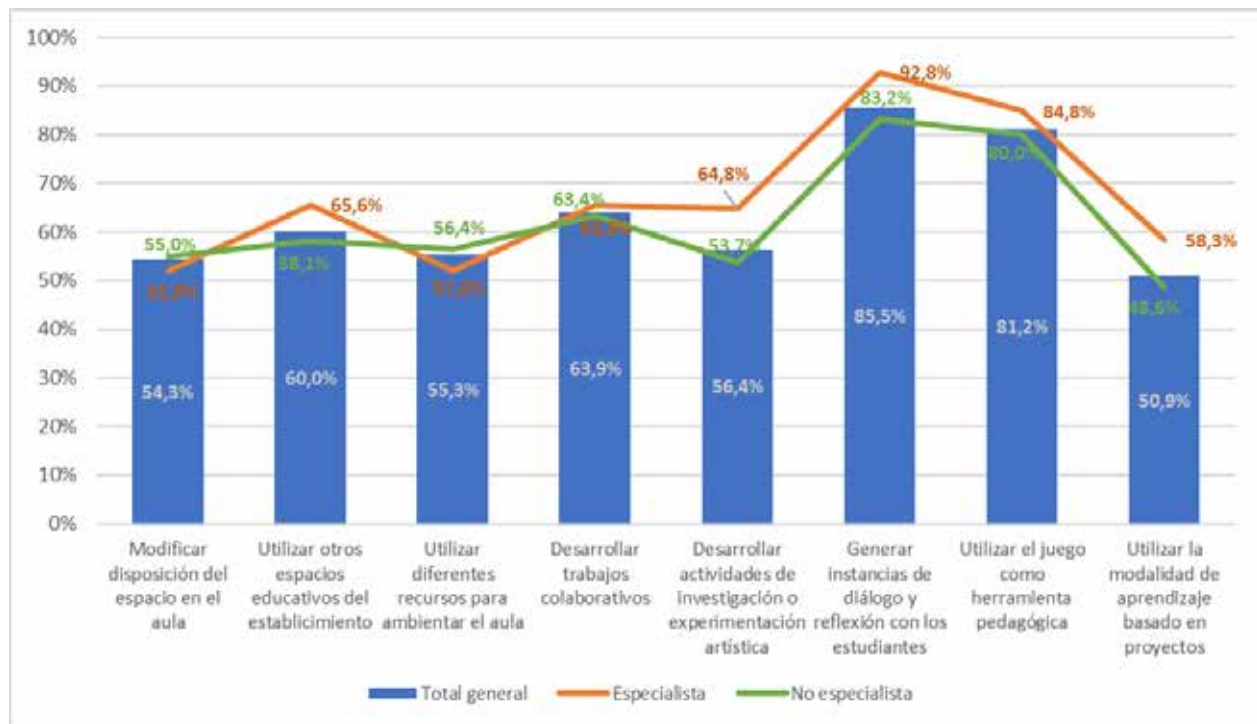
Fuente: elaboración propia encuesta docente

En relación con el tema, un informe del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011) describe la necesidad de que los establecimientos que “desarrollan proyectos artísticos sistemáticos que potencian el arte y la cultura como medio en la formación integral del niño o niña” (p. 15) posean infraestructura adecuada para el desarrollo de las distintas actividades educativas. Los relatos docentes aportan información relevante a este respecto.

Eh, la última vez que fui, participaron como treinta y ocho liceos, nosotros sacamos, yo fui con el liceo Neandro Schilling de San Fernando y sacamos algo así como entre el primero y segundo lugar, digamos. Eh, estábamos súper contentos porque fuimos. El primer lugar así, muy secos, lo sacaron unos Salesianos que son de Rancagua porque el, el, el llamado a este, es un festival de teatro, para tanto para privados como municipales, eso es lo interesante. Y lo interesante de nuestra propuesta es que yo venía de un colegio, que venía de un colegio digamos municipal, de un liceo, sin sala, sin recursos, sin telón, sin música, yo me acuerdo que yo llevaba mi propio parlante. Entonces, con las puras ganas de participar y con los chiquillos que se entusiasman hicimos el trabajo de Jorge Díaz que se llama “el cañonísimo”, pero lo hicimos con técnica un poco de mimo (...) fue así como una revelación, fue maravilloso porque ganamos un gran, gran premio, eh, sin recursos. (Profesora General Básica, Artes Visuales, 40 años, Zona Rural).

De modo similar, el gráfico n° 4 nos enseña la frecuencia de uso didáctico de la infraestructura y de los espacios disponibles, de modo de facilitar la participación del alumnado en las diferentes actividades. En consecuencia, y concordando con Motos y Navarro (2020), es interesante observar cómo el cuerpo docente relaciona la utilización de la infraestructura y espacios con instancias pedagógicas poco convencionales, tales como el trabajo colaborativo, la gamificación o uso del juego y el diálogo reflexivo con sus estudiantes.

Gráfico n°4: Frecuencia de usos didácticos del espacio y métodos de participación activa de estudiantes



Fuente: elaboración propia encuesta docente

Por otro lado, es importante notar que la percepción de importancia de la infraestructura es mayor entre profesorado especialista y no especialista en el ámbito urbano versus el rural. Este dato se puede analizar desde la perspectiva de las condiciones con que trabajan las escuelas rurales, puesto que el entorno social escolar suele contar con más áreas verdes y con una matrícula menor que en los establecimientos urbanos.

Mi colegio, como tiene muchos pilares, porque mi colegio como es rural tiene esa infraestructura que tiene aleros, tipo campo. Nosotros nos aprovechamos de esos aleros. Yo voy y pongo ahí todos los trabajos. “El ciclo de Picasso”, ponle tú. Y los papás cuando van a buscar a los niños, cuando van autoridades, aprovechan de ver la galería de Arte, porque hay que exponer. (Profesora General Básica, Artes Visuales, 55 años, Zona Rural)

Cabe señalar que, en el caso de las escuelas públicas y urbanas, la vulnerabilidad sociocultural afecta el clima de aprendizaje, incluyendo las interacciones entre profesorado y estudiantes al interior de las instituciones educativas (Pérez y Morales, 2015). Todos estos indicadores porcentuales

son coherentes con los relatos docentes que describen un valor fundamental, que consiste en tener disponible infraestructura y espacios apropiados para sus actividades artísticas y pedagógicas en cada establecimiento educativo.

Yo creo que soy como la pulga en la oreja del director porque le digo que necesito una sala de arte, que todos tienen sala menos yo, porque hay sala de música, hay hasta una sala de danza, una sala donde tenían cosas de teatro cuando hacían talleres y no hay sala de arte. (Profesora especialista en Artes Visuales, 38 años, Zona Rural)

Entonces falta y me ha pasado en todos los colegios, no hay sala de arte, siempre hay de música y de hecho siempre he estado en colegios en que ha habido cuatro profesores de música y uno de arte, sin sala, y los cuatro profesores de música tienen dos salas. (Profesor especialista en Artes Visuales, 38 años, Zona Rural)

5. Importancia de la educación artística en contexto de ruralidad

La educación artística que el sistema educativo formal y rural se basa en ejes fundamentales que promueven y aseguran un acceso a experiencias artísticas y educativas de calidad. Se comprende por calidad en la enseñanza artística a la posibilidad de aproximarse al conocimiento y práctica de los diferentes lenguajes artísticos, a través de un profesorado con suficiente formación para planificar e implementar actividades vinculadas al currículo e intereses estudiantiles. De esa forma, se podrá superar la noción del arte en la enseñanza como un medio para el esparcimiento por una que involucra capacidades y habilidades de exploración, indagación, descubrimiento, construcción de sentidos y significados usando las artes tradicionales y/o contemporáneas.

Para lograrlo, las prácticas artísticas y pedagógicas requieren identificar las temáticas, contenidos y acciones adecuadas para gatillar eventos de aprendizaje en torno a la apreciación y creación, dentro y fuera del aula escolar, y que tomen como referente los recursos culturales disponibles en el territorio. Este desafío educativo requiere que los equipos pedagógicos puedan adaptar el currículo a sus necesidades y contexto educativo, sin tener la presión de cubrir todos los contenidos obligatorios y, mucho menos, saber que podrían ser evaluados/as en forma deficiente. El Ministerio de Educación y el Ministerio de Agricultura (2020) señalan, al respecto, que se debe:

Generar una línea de desarrollo profesional que permita a los docentes realizar una implementación curricular pertinente a sus territorios y a las características del establecimiento, como puede ser la existencia de aulas multigrado (p. 23)

De esa manera, el profesorado puede promover e implementar innovaciones curriculares que incluyan las clases de arte como una oportunidad para construir un espacio educativo en el que se compartan ideas, reflexiones y prácticas creativas, íntimamente relacionadas con las vivencias, redes sociales y culturales que se generan al interior de las comunidades. En este contexto, los equipos pedagógicos de Fundación Educativa Tremén y la Agrupación Cultural Ayekantún (2019) afirman que la formación inicial resulta esencial para fomentar la capacidad de agencia del profesorado para desarrollar un trabajo significativo con sus estudiantes, en torno a sus implicaciones para construir un hábito artístico y cultural. Esto es fundamental ya que el cuerpo docente:

debe conocer el contexto y las realidades de éstos, lo que le permitirá conjugar, junto al currículum y la didáctica, la fórmula necesaria para generar un aprendizaje pertinente y acorde al grupo con el cual se desarrollan sus clases (p. 42).

Consecuentemente, promover actividades artístico-pedagógicas que reflejen las particularidades

del entorno permite dialogar con una pedagogía entendida como práctica social, que despliega acciones o proyectos que involucran a los espacios o escenarios urbanos y/o rurales, trascendiendo la sala de clases para proyectar un trabajo en conexión con la vida sociocultural de su comunidad, que según expresa Caritx & y Vallès (2017) es fundamental alentar en los niños y niñas “una estima del patrimonio cultural y artístico (...) [facilitando crear] conexiones verdaderas entre los individuos y el arte” (p. 7). En la región de O’Higgins el profesorado especialista en artes tiene una baja representación en relación con el resto de sus pares, tal como apreciamos en la tabla n° 11, construida sobre las respuestas recibidas en la encuesta. Como se aprecia, del total de encuestados, sólo un 24,5% del profesorado que se desempeña en asignaturas y/o talleres de educación artística son especialistas.

Tabla n°11: Perfil de docentes en establecimientos educativos formales

Perfil docente	n	%
Especialista	25	24,5%
Especialista con Pedagogía	13	12,75%
Especialista disciplinar (sin pedagogía)	12	11,76%
No especialista	77	75,5%
Total general	102	100%

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Los/as especialistas en establecimientos educativos formales se componen de un 12,7% de especialistas con pedagogía y un 11,7% de especialistas disciplinares. Lo anterior, afecta la capacidad de los equipos docentes de implementar prácticas pedagógicas basadas en un conocimiento adecuado de la disciplina y metodología artística.

En relación a esta misma problemática, las tablas n° 12 y 13 evidencian que un 52% de los/as docentes especialistas señala que ésta se valora igual que otras asignaturas, y un 36% indica que tiene menor valoración. Estos porcentajes reflejan un mayor sentido crítico en relación a sus pares no especialistas quienes se muestran más optimistas, en relación a la valoración que tienen las asignaturas de carácter artístico al interior de la comunidad educativa (directivos/as, profesorado, estudiantes, padres y apoderados/as).

Tabla n° 12: Percepción de valoración de la educación artística desagregada por especialista y no especialista

Percepción de valoración de la educación artística	Perfil				Total	
	Especialista		No especialista		%	n
	%	n	%	n		
Se valora menos que otras asignaturas	36,0%	9	31,2%	24	32,4%	33
Se valora igual que otras asignaturas	52,0%	13	67,5%	52	63,7%	65
Se valora más que otras asignaturas	12,0%	3	1,3%	1	3,9%	4
Total general	100%	25	100%	77	100%	102

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Tabla n° 13: Percepción de valoración de la educación artística desagregada por zona rural y urbana

Percepción de valoración de la educación artística	Zona				Total	
	Rural		Urbana		%	n
	%	n	%	n		
Se valora menos que otras asignaturas	30.9%	17	34.0%	16	32.4%	33
Se valora igual que otras asignaturas	67.3%	37	59.6%	28	63.7%	65
Se valora más que otras asignaturas	1.8%	1	6.4%	3	3.9%	4
Total general	100%	55	100%	47	100%	102

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Los resultados nos muestran, con claridad, lo necesario de tomar decisiones a nivel interinstitucional para fortalecer la capacidad de los equipos docentes en el área de la educación artística a nivel regional. Tal como señalan relatos docentes es importante que el profesorado se sienta preparado para afrontar los diversos desafíos que surjan en su labor con NNA. Ahora bien, la formación inicial del profesorado especialista es evaluada positivamente, puesto que se ven a sí mismos/as preparados/as para enfrentar los desafíos pedagógicos. No obstante, al ser consultados por aquellos aspectos menos desarrollados en el proceso de formación profesional, emergen algunos temas deficientes, tales como: una formación muy teórica que no responde a la realidad que se vive en el aula o a la realidad que experimenta el estudiantado, y una débil o carente formación frente a las necesidades educativas especiales de NNA.

Yo creo que tiene que ver un poco ya con temáticas un poquito más sociales respecto a lo que uno se enfrenta. Cuando uno estudia pedagogía te enseñan la pedagogía bonita, la pedagogía que vas a entrar a una sala y de los 40, los 40 van a estar sentados escuchándote y todos van a estar totalmente atentos a lo que estás haciendo. Y es enfrentarse a las diversidades también que tenemos en la sala y no hablo solamente de alumnos que tienen algún tipo de déficit atencional, sino que también otro tipo... a lo mejor discapacidades auditivas, alumnos que a lo mejor tienen problemas de ceguera. En ese sentido yo me siento un poquito coja respecto de mi formación, porque no tuve como ese recurso que me pudiera llenar ese vacío, en el fondo, que yo siento como una deuda y que considero debiera de estar en toda formación de profesor. El poder manejar por último un lenguaje de señas, así. Si uno no lo hace por cuenta propia no lo sabe, entonces para mí yo siento que debiera ser fundamental en una formación en cuanto a la pedagogía. (Profesora especialista en Artes Visuales, 31 años, Zona Urbana)

En una proporción menor, el profesorado especialista se muestra crítico hacia su formación inicial y, en particular, con su preparación didáctica para el aula. En el caso de Música, esto puede asociarse a que la formación responde a una mirada centrada en lo disciplinar.

Cuando sales de la universidad estás totalmente verde, no tienes idea de nada. ¿Qué me sirvió a mí? las asignaturas que tenían principalmente parte práctica, por ejemplo, la asignatura de práctica instrumental, las asignaturas de instrumentos como flauta, guitarra, piano. (Tallerista en Música, especialista en Música, 48 años, Zona Rural)

No obstante lo anterior, la vinculación personal y práctica del arte puede proveer una rica fuente de recursos didácticos y metodológicos, como también una inspiración constante para fortalecer, preservar y transmitir sus conocimientos artísticos a sus estudiantes.

(...) yo soy como creyente de que la gente que se dedica a la educación artística tiene que también que dedicarse

como a su propia creación como que eso influye de forma positiva sí o sí a su propio trabajo como docente y como artista. Pero sí, también desarrollo mi propio trabajo, como te decía trabajo como con estos procesos de arte colaborativo en relación a localidades específicas. (Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana).

Conclusiones

Los hallazgos proporcionan una comprensión profunda de las características y elementos que componen la realidad local de la educación artística en la región. La educación rural cumple un importante papel en las comunidades donde se emplaza cada establecimiento educacional que, en muchos casos, recibe muy poca ayuda del Estado y servicios locales de educación para poder implementar el currículo nacional. En ese sentido, se requiere proveer de mayores recursos para que los equipos de gestión puedan llevar a cabo cada proyecto educativo, sin menoscabo de la orientación artística y/o cultural que quieran ejecutar.

En concordancia con lo anterior, cabe destacar que el cuerpo docente de las escuelas rurales reporta una mayor carencia de equipamiento e infraestructura. Esto responde a que, en la medida que las escuelas se encuentran más alejadas de los centros urbanos, mayor es la dificultad que enfrentan en el acceso a recursos audiovisuales (cámara, computadores), softwares, entre otros elementos tecnológicos para la enseñanza. Aún así, cuando se analiza la brecha de percepción entre especialistas y no especialistas, por ámbito rural y urbano, es el profesorado especializado quien reporta mayor necesidad al respecto. En ese mismo contexto, la pandemia del Covid-19 dejó en evidencia la necesidad de invertir en infraestructura como señal de Internet, de manera de poder tener acceso a la comunicación digital y uso de software y otros materiales en línea para la docencia.

En segundo lugar, la investigación aporta datos sobre la percepción que tienen los docentes sobre la valoración de la educación artística por parte de diferentes actores de las comunidades educativas. Por un lado, perciben una valoración alta por parte de los principales actores de las comunidades en las que se desempeñan (estudiantes, directivos y en menor medida, sus pares docentes), aunque $\frac{1}{3}$ señala que las asignaturas de educación artística se valoran menos que las no-artísticas. Por otro lado, cuando se les pregunta por los aspectos más deficientes de la Educación Artística a nivel nacional, esta dimensión (la de su valoración) es la segunda más relevante para el profesorado.

Es el profesorado quien fomenta y trabaja, a partir de una fuerte vinculación entre el medio y la comunidad escolar donde se inserta y desarrolla la experiencia pedagógica, por ende, son quienes valoran la importancia de la educación artística en su contexto profesional. Por este motivo, la percepción positiva que el profesorado le atribuye a enseñar artes en las escuelas surge de la visualización de un trabajo creativo ligado a las necesidades e intereses del contexto y del alumnado. En ese aspecto, los contenidos de los planes y programas son enriquecidos con la incorporación de actividades basadas en el patrimonio cultural de los territorios donde se desempeñan, incluidos los/as artistas/educadores/as. Hablamos de actividades de enseñanza estrechamente vinculadas con los procesos creativos y las actitudes como el disfrute, la valoración del patrimonio artístico, material e inmaterial, y el desarrollo de la creatividad.

Con esta evidencia científica, se espera aportar a la construcción de la política pública en materia de educación artística en los establecimientos educacionales, rurales y urbanos, y en lo que respecta a la mejora de los programas ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC, a cargo del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, del Ministerio de Educación y de la Seremia de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Seremia de Educación.

Referencias bibliográficas

- Caritx, R. y Vallès, J. (2017). Desarrollar competencias artísticas en primaria. Barcelona: Graó.
- Cea D'Ancona, M. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) (2011). Estudio de caracterización de las Escuelas Artísticas. [Consulta 20 de diciembre de 2021]. Disponible en <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/ESTUDIO-I-CNCA.pdf>
- Donovan, L. y Brown, M. (2017). Leveraging change: increasing access to Arts Education in rural areas. Working paper. Massachusetts College of Liberal Arts. [Consulta 4 de octubre de 2021]. Disponible en <https://www.giarts.org/sites/default/files/leveraging-change-increasing-access-arts-education-rural-areas.pdf>
- Fundación Educativa Tremén y la Agrupación Cultural Ayekantún (2019). Educación Artística Rural. Experiencia colectiva de investigación-acción. Colbún 2019. Fondo de Fomento al Arte en la Educación. Santiago: FAE 2019, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Fundación 99 (2020). Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19, Santiago, Chile. [Consulta 8 de diciembre de 2021]. Disponible en <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- García, Y., Herrera, J., García, M. y Guevara, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. Gaceta Médica Espirituana, 17(1), 1-7. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006
- Instituto Nacional de Estadísticas (2021). Estimaciones y proyecciones de la población de Chile 2002-2035 totales regionales, población urbana y rural. Síntesis de resultados. Instituto Nacional de Estadísticas Junio 2019. [Consulta 15 de diciembre de 2021]. Disponible en https://www.ine.cl/docs/default-source/proyecciones-de-poblacion/publicaciones-y-anuarios/base-2017/ine_estimaciones-y-proyecciones-2002-2035_base-2017_reg_area_s%C3%ADntesis.pdf?sfvrsn=ae-b88e7_5
- Mateus, J. y Andrada, P. (2021). Docentes frente al covid-19: cambios percibidos en Chile y Perú. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14, 1-25. doi: 10.11144/Javeriana.m14.dfcc
- Ministerio de Educación (2018). Planificación de la enseñanza: Dimensión: Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje. [Consulta 2 de noviembre de 2021]. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/583?show=full>
- Ministerio de Educación (2012). Bases curriculares primero a sexto básico. [Consulta 6 de octu-

bre de 2021]. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación y Ministerio de Agricultura (2020). Propuesta mesa técnica de educación rural. Por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales. [Consulta 15 de noviembre de 2021]. Disponible en <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021). Panorama de la participación cultural en Chile. Una mirada desde la experiencia. [Consulta 10 de noviembre de 2021]. Disponible en <http://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2021/01/28/panorama-de-la-participacion-cultural-en-chile-una-mirada-desde-la-experiencia/>

Motos, T. y Navarro, A. (2020). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae*, (10), 109-125. DOI: 10.1344/did.2021.10.109-125

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI - IDIE) (2011). Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana. [Consulta 9 de diciembre de 2021]. Disponible en https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/03/educacion_artistica_chile.pdf

Oyarzún, E. y Miranda, B. (2011). La economía rural en Chile: entre la pobreza y el desarrollo. *Estudios de Economía Aplicada* 2011, 29 (1), 31-56. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30120835002>

Pérez, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>

Salinas, A. y Sánchez, J. (2009). La superación de la Brecha Digital en las Escuelas de Chile. En J. Sánchez (Ed.): *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Volumen 5, pp. 157 – 164, Santiago de Chile.

Williamson, G. (2003). Proyecto FAO_UNESCO-dgsc/italia-CIDE-REDUC: estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina. [Consulta 2 de noviembre de 2021]. Disponible en <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8868/9385.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Iniciação à docência em Artes Visuais: experimentos a/r/tográficos

Vinicius Stein
Marjorie Donizeti Assano
Camila Ferreira de Oliveira
Daniel Macedo Lanes
Carol Eduarda Schavaren de Lima
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Paraná, Brasil

Resumo. *Apresenta composições visuais criadas por estudantes de graduação em Artes Visuais vinculados a um programa de iniciação à docência realizado no Brasil. A pesquisa está metodologicamente amparada na a/r/tografia e, conceitualmente, em criações de arte contemporânea que problematizam os discursos oficiais de legitimação da história da arte. As composições foram realizadas a partir dos resultados de uma pesquisa com o objetivo de identificar quais artistas e grupos artísticos são expostos em livros didáticos para o ensino médio e mensurar quais modalidades de criação artística, identidades de gênero, etnias e nacionalidades são (in)visibilizadas nas publicações. Consta que as publicações apresentam majoritariamente exemplos de artes visuais, criadas por homens brancos, americanos e europeus. As composições visuais criadas pelos estudantes, em forma de tira, cartaz, panfleto e zine, problematizam os dados e podem contribuir para dar visibilidade às desigualdades constatadas.*

Palavras chave: *criação, ensino médio, livro didático, a/r/tografia.*

Abstract. *It presents visual compositions created by undergraduate students in Visual Arts linked to a teaching initiation program carried out in Brazil. The research is methodologically supported by a/r/tography and, conceptually, by creations of contemporary art that problematize the official discourses of legitimacy of art history. The compositions foram made from two results of a research with the objective of identifying which artists and artistic groups are exposed in didactic books for the medium education and measure which modalities of artistic creation, gender identities, ethnic groups and nationalities are (in) visibilized in publications. He notes that the publications mainly present examples of visual arts, created by white, American and European men. The visual compositions created by students, in the form of pamphlets, strips, zines and letters, we problematize givens and can contribute to give visibility to the inequalities found.*

Keywords: *creation, high school, textbook, a/r/tography.*

Introdução

Neste texto, apresentamos composições visuais criadas a partir de uma pesquisa realizada junto a estudantes de graduação em Artes Visuais vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), realizado em uma universidade brasileira. O Pibid integra a “Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação

prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior” (Brasil, 2019).

Realizamos uma pesquisa com o objetivo de identificar quais artistas e grupos artísticos são expostos em dois livros didáticos para o Ensino Médio, conforme detalhamos a seguir. A investigação foi amparada metodologicamente em princípios da a/r/tografia (Borre, 2020; Marín-Viadel e Roldán, 2019; Dias, 2013; Irwin, 2013) e, conceitualmente, em projetos artísticos que problematizam, a partir do levantamento de dados quantitativos, os discursos oficiais de legitimação da história da arte oferecidas em livros e em exposições, tais como: “História da _rte”, de Bruno Moreschi e equipe (Carvalho, Moreschi e Pereira, 2019; “About: The Blank Pages”, de EvaMarie Lindahl e Ditte Ejlerskov Viken (MASP, 2019); e o coletivo Guerrilla Girls (MASP, 2017).

1. A pesquisa em livros didáticos

Quais e quantos são os artistas mencionados nos livros didáticos de arte? Há igualdade de gênero entre as referências apresentadas? De onde eles são? Qual a sua identidade étnica? A que modalidade de criação se dedicam? E os grupos de criação artística? De onde são? Que forma de arte criam? Essas questões nos motivaram a analisar livros didáticos de Arte entregues aos estudantes do ensino médio pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Selecionamos o livro “Percurso da Arte” (Meira, Soter e Presto, 2016), da Editora Scipione, pois consistia no material didático disponível aos estudantes no colégio vinculado ao Pibid. O livro, de 376 páginas, foi distribuído pelo PNLD no ano de 2018 e seu uso será descontinuado e substituído pela escolha feita pelas escolas no PNLD 2021. Diante disso, também selecionamos o livro #Novo Ensino Médio (Muniz, Rocha e Chirstófaro, 2020), de 208 páginas, pois também foi publicado pela editora Scipione e integra a lista de títulos aprovada para o PNLD 2021.

A primeira etapa para pesquisa nos livros selecionados consistiu na identificação dos nomes de todas as pessoas e grupos mencionados. Em seguida, retiramos as duplicidades e separamos os nomes de pessoas e os nomes de grupos e listamos em planilhas distintas, para dar tratamento diferente aos dados. Para complementar a planilha sobre pessoas, utilizamos como referência a sistematização feita pela equipe do projeto “História da _rte” (História..., 2022). Buscamos informações biográficas sobre cada uma delas e organizamos nas seguintes categorias: Nome, identidade de gênero, etnia, ano de nascimento e morte, continente e país de nascimento e morte, modalidade de criação e fonte da pesquisa. As informações referentes aos grupos foram organizadas nas seguintes categorias: Nome; continente e país em que foi criado; unidade federativa em que foi criado (no caso de grupos brasileiros); modalidade de criação; e fonte da pesquisa. As planilhas nas quais as informações foram categorizadas estão disponíveis em: <https://linktr.ee/arte.pibid.uem>.

Os dados levantados demonstram que as publicações apresentam majoritariamente exemplos de artes visuais, criadas por homens brancos, americanos e europeus. Em relação aos grupos artísticos, predominam exemplos do teatro e música, localizados na América do Sul. A partir dessa constatação, os estudantes foram mobilizados a criar composições visuais. As perguntas que orientaram essa ação foram: Como transformar os dados da pesquisa em arte? Como aproximar a arte da pesquisa e da docência? Como experimentar as habilidades como artistas/professores/pesquisadores em um mesmo projeto/ação?

2. Composições visuais

A seguir, trataremos sobre as diferentes composições visuais realizadas pelos estudantes a partir do contexto exposto anteriormente. Caracterizamos brevemente suas motivações e apresentamos as referências que orientaram seu processo de criação. As composições estão disponíveis na íntegra em: <<https://linktr.ee/arte.pibid.uem>>.

2.1 Tira: “A terra dos livros didáticos de Arte”

As tiras (ou tirinhas) constituem um gênero do discurso que integra o hipergênero das histórias em quadrinhos. Muito comuns no Brasil, especialmente nas páginas dos jornais, caracterizam-se por possuírem poucos quadros para contar uma história, cujo desfecho é inesperado, tal qual uma piada (Ramos, 2016). A “terra dos livros didáticos de arte” (fig. 1), que dá nome à tira, é apresentada nos primeiros quadros da composição. O cenário é composto por uma paisagem montanhosa, colorida em tons de roxo e verde, habitada por figuras arredondadas e alaranjadas. Os nove primeiros quadros da tira, referem-se aos dados que identificamos no livro “Percurso da Arte”. A paisagem faz analogia ao livro e o tamanho das personagens à distribuição dos artistas em grupos identitários (522 artistas, sendo 437 homens e 85 mulheres. Entre os homens, apenas 69 são negros e 4 indígenas, e entre as mulheres, 11 negras e nenhuma indígena). Na sequência dos quadrinhos o “homem branco” é coberto por outra sombra e por uma mão enorme, que segura um martelo lilás com a inscrição “Novo Ensino Médio”. A ferramenta achata todas as personagens, que são representadas amassadas no último quadro da narrativa. Os balões inseridos entre os quadros, ajudam a contar a história e conduzir à conclusão de que “a terra dos livros didáticos de arte” é “terra de poucos” (especialmente de homens brancos) e, com o novo ensino médio, será “...quase terra de ninguém”. Os últimos quadros da tira, fazem alusão aos dados que identificamos no livro “#Novo Ensino Médio” (49 artistas) e o baixo número de artistas mencionados, quando comparados ao “Percurso da Arte” (522 artistas).

2.2 Cartaz: “#O Novo Ensino Médio não é novo”

Essa composição problematiza o fato de o livro “#Novo Ensino Médio” não tratar sobre artistas indígenas. O cartaz (fig. 2), feito em arte digital, teve como referência estética a capa do livro “#Novo Ensino Médio”. Foram utilizadas as cores laranja, roxo, preto e amarelo e a ilustração de uma figura humana. O título, presente na capa original como #Novo Ensino Médio, aparece na composição como “#O Novo Ensino Médio Não é Novo”, buscando provocar o espectador a descobrir o motivo dessa afirmativa. Na parte inferior, destacamos a frase “0% indígenas”, a qual sinaliza a mensagem principal do cartaz. Além disso, há também um elemento no canto inferior esquerdo que representa uma figura humana com um megafone, enfatizando o caráter de denúncia. Na parte inferior, a frase interrogativa faz referência ao enunciado: “Onde estão os negros?”, apresentado em grandes bandeiras pelo grupo transdisciplinar Frente 3 de fevereiro, cuja ação problematiza o racismo na sociedade brasileira (Frente..., 2022). Nesse caso, utilizamos o mesmo enunciado para problematizar e chamar à reflexão sobre a questão indígena.

2.3 Panfleto: Onde estão as/os artistas indígenas?

Atenta a baixa representação de artistas indígenas nas publicações pesquisadas, a estudante rea-

lizou a criação de um panfleto, tendo como referência o projeto “História da _rte”, citado anteriormente. Para composição, foram utilizados os *softwares* Qgis, para a criação de quatro mapas; e CorelDRAW, para o leiaute. Dois mapas foram criados utilizando o recurso de anamorfose (ou cartograma) (fig. 3). Tal escolha se deu pela representação distorcida e simbólica, com o objetivo chamar a atenção de quem observa o panfleto. Outros dois mapas contêm símbolos para representar os artistas segundo sua nacionalidade, etnia e gênero. Os triângulos representam os homens, as cores simbolizam as etnias branca, negra e indígena. O círculo representa as mulheres brancas e os octógonos as mulheres negras. Eles têm diferença de escala, ou seja, se o símbolo aparece grande em determinado país e pequeno em outro significa que o número de artistas mencionadas/os é maior no primeiro. A pergunta feita na primeira página, é parcialmente respondida, com uma relação de artistas indígenas listadas na última página (fig. 3).

2.4 Zine: “Muitas décadas e poucos avanços”

Zines são uma forma de publicação independente realizada por artistas. A composição (fig. 4), realizada com colagens, foi baseada nas criações do coletivo Guerrilla Girls (MASP, 2017) e à estética empregada no filme Moxie (2020), no qual a personagem principal utiliza de zines para expor situações que lhe incomodam em sua escola, como sexismo e assédios. O processo de criação do zine, realizado pela estudante foi iniciado com recortes de revistas antigas retiradas de seu acervo. Os quantitativos apresentados no zine, em forma de gráficos circulares e de colunas, remetem às planilhas sistematizadas a partir da análise dos livros didáticos mencionados. Foram utilizados tons de azul para identificar informações relacionadas ao livro “#Novo Ensino Médio”, tons de amarelo para o livro “Percurso da Arte” e marcações em rosa para destacar as informações relacionadas às minorias. São apresentados gráficos comparativos entre as publicações que tratam sobre: a quantidade de artistas citados em relação a outros profissionais; o percentual de menções feitas às criações em Artes Visuais, Audiovisual, Dança, Música e Teatro; a distribuição de artistas homens, mulheres, negros/as e indígenas; e o continente de nascimento dos artistas.

Conclusão

Considerando que a pesquisa foi realizada em um projeto de iniciação à docência, compreendemos que mensurar o cenário excludente dos livros didáticos é uma ação relevante, mas, para além disso, é necessário propor alternativas para superar a desigualdade constatada, no esforço de gerar mudanças significativas por meio da educação escolar. Assim, entendemos que a socialização das diferentes criações visuais como material suplementar ao livro didático, pode contribuir para dar visibilidade as desigualdades (em relação às nacionalidades, identidades de gênero, etnias e modalidades de criação artísticas) promovidas pelos livros, bem como incentivar os estudantes do ensino médio na produção de suas próprias criações visuais.

Com isso, esperamos que os estudantes em iniciação à docência compreendam que as instituições escolares podem ser um campo aberto a experimentações e processos de criação que articulem modos de ser artista, ser professor e ser pesquisador.



Figura 01



Figura 02



Figura 03



Figura 04



Figuras 1, 2, 3 e 4. Tira: “A terra dos livros didáticos de Arte”; Cartaz: “#O Novo Ensino Médio não é novo”; Partes do Panfleto: Onde estão as/os artistas indígenas?; Partes do Zine: “Muitas décadas e poucos avanços”. Fonte: Própria.

Referências bibliográficas

- Borre, Luciana (2020). Desalinhos: sobre abordagens a/r/tográficas. In.: Borre, Luciana. *Bordando afetos na formação docente*. Conceição da Feira: Andarilha Edições, pp. 122-134.
- Brasil (2019). Ministério da Educação. Portaria nº 259, de 17 de Dezembro de 2019. Brasília, DF: Ministério da Educação: 2019. [Consulta em 03 de fevereiro de 2022]. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>>.
- Carvalho, Ananda; Moreschi, Bruno; Pereira, Gabriel (2019). A História da arte: desconstruções da narrativa oficial da Arte. *Revista do centro de pesquisa e formação*. nº 8, Julho, 2019. Sesc: São Paulo. [Consulta em 03 de fevereiro de 2022]. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/Revista_CPFn08.pdf>.
- Dias, Belidson (2013). A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In.: DIAS, Belidson; Irwin, Rita L (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, pp. 21-26.
- Frente 3 de Fevereiro (2022). In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. [Consulta em 03 de fevereiro de 2022]. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo448788/frente-3-de-fevereiro-sao-paulo-sp>>.
- Irwin, Rita L (2013). A/r/tografia. In.: Dias, Belidson; Irwin, Rita L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, pp. 27-35.
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografia e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. [Consulta em 03 de fevereiro de 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.5209/aris.63409>>.
- MASP (2017). *Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Guerrilla Girls Gráfica 1985 - 2017*. Curadoria: Adriano Pedrosa e Camila Bechelany. São Paulo: MASP, 128p., il.
- MASP (2019). *Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Histórias das mulheres, Histórias Feministas*. São Paulo: MASP, 320p., il.
- Meira, Beá; Soter, Silvia; Presto, Rafael (2016). *Percursos da arte: volume único: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Scipione.
- Muniz, Mariana Lima; Rocha, Murilo Andrade; Chirstófaro, Gabriela Córdova (2020). #Novo Ensino Médio. *Projetos integradores: Linguagens e suas tecnologias*. 1 ed. São Paulo: Scipione.
- Ramos, P. (2016). Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. *Estudos Linguísticos (São Paulo)*, 42(3), 1281–1291. [Consulta em 03 de fevereiro de 2022]. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/931>

La Educación Artística en la etapa de Educación Primaria en la Región de Murcia (España)

Ascensión García Pérez
 Consejería de Educación
 Universidad de Murcia
 Murcia, España

Resumen. *Teniendo en cuenta las características de la época en la que nos encontramos y los cambios que se están experimentando a nivel social, cultural, tecnológico, educativo, filosófico o artístico, los centros de enseñanza no deben mantenerse ajenos a estas evoluciones. Los profesionales de la educación han de tenerlas en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sus planteamientos metodológicos se adapten a las necesidades actuales de la sociedad. Nos vamos a ocupar del ámbito de la Educación Artística en la Educación Primaria. En primer lugar, hemos seleccionado y analizado diferentes investigaciones que se han realizado sobre la citada disciplina. Posteriormente, hemos estudiado su presencia en el marco legislativo estatal y autonómico, deteniéndonos en uno de los aspectos más innovadores -las competencias básicas- y en las metodologías innovadoras para su aprendizaje. Finalmente, señalamos la importancia que tiene el museo como contexto de aprendizaje para la enseñanza de Educación Artística.*

Palabras clave. *Educación Primaria, Educación Artística, Currículum oficial, Competencias básicas, Museo.*

Abstract. *Having in mind the features of the period we are in and the social, cultural, technological, educational, philosophical or artistic changes we are experiencing, the educational centers cannot keep alien to all these evolutions. The education professionals have to bear them in mind during the teaching-learning process so, their methodological program adapts to the current social needs. We are going to focus in the Arts Education area at primary school. Firstly, we have chosen and analysed different investigations done so far on this discipline. Later, we have studied its presence in the legislative framework, state and autonomies, focusing on one of the most innovative aspects – the key competences - and the innovative methodologies for their learning. Finally, we point at the importance of museums as a learning context to teach Arts Education.*

Keywords: *Primary Education, Arts Education, Official Curriculum, Key Competences, Museum.*

Introducción

En la investigación realizada por (autora) en su trabajo (autora), centrada estrictamente al ámbito artístico y educativo, muestra lo decepcionante comprobar que, salvo excepciones, buena parte del profesorado no atiende a cambios metodológicos necesarios en el área de Educación Artística en la Etapa de Educación Primaria. Se le otorga escaso valor al impulso creativo del alumnado y al potencial pedagógico de los museos. Aunque el profesorado contempla la cantidad de estrategias metodológicas que ofrece el currículo normativo, sólo una minoría de docentes utiliza la innovación. La mayoría de ellos continúan actuando didácticamente con una metodología tradicional.

En esta comunicación, se presenta el estudio realizado cuyo objetivo principal se centra en conocer los planteamientos curriculares y metodológicos del profesorado de Educación Primaria que imparte Educación Artística en centros de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). En el marco teórico se realiza un análisis normativo sobre el área además de la importancia sobre las competencias básicas y del museo. También aborda las metodologías innovadoras en esta disciplina y las posibilidades que plantea el uso del museo como contexto de enseñanza y aprendizaje. Definido el marco teórico, se expone la formulación del objetivo de investigación, método seguido, muestra participante, instrumentos, análisis de datos, así como una reseña de los resultados, discusión e interpretación de los mismos. La comunicación finaliza con una conclusión y las referencias bibliográficas seguidas.

1. Marco teórico

1. 1. La Educación Artística en la normativa educativa

La Educación Artística en la legislación educativa viene regulada en diversas normativas estatales y autonómicas. También Eurydice (2002) elabora un informe donde analiza la situación de la Educación Artística y Cultural en Europa y pone de manifiesto su importancia para el desarrollo de las **competencias clave** (comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales). Las competencias son la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (OCDE, 2004:3).

En cuanto al análisis legislativo del área, la anterior Ley Educativa española, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante LOE, en su artículo 18, punto 2, la incluye como una de las áreas obligatorias que integran la etapa de Educación Primaria. Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de mejora de la calidad educativa, en adelante LOMCE, la contempla en el bloque de las asignaturas específicas pero quedando fuera de las consideradas como áreas globales e integradoras. Con la aprobación de la actual Ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en adelante LOMLOE, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 18, el área se considera otra vez con carácter obligatorio. Respecto a la normativa de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la Educación Artística se regula mediante el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria. Mantiene el carácter específico de la misma, en su artículo 7 destinado a las áreas, punto 4. B dado que es una normativa dependiente de la LOMCE. Aún no se dispone del articulado y desarrollo normativo de la actual LOMLOE ya que se encuentra en proceso de implantación. Es interesante destacar la importancia concedida en el Decreto de Currículum a la Educación Artística y museo como contexto de aprendizaje así como que la citada normativa, pone de manifiesto en su artículo 5, punto 2, que la etapa de «Educación Primaria ha de contribuir a la adquisición de las competencias a través de las distintas áreas» (BORM,2014:33057), independientemente del carácter del área, obligatoria o específica. Por tanto, la Educación Artística debe contribuir al desarrollo de las competencias básicas.

1. 3. Metodología innovadora para el aprendizaje de la Educación Artística

La educación necesita un cambio en su planificación, que las prácticas educativas se adapten a las características sociales en las que los alumnos se encuentran inmersos así como nuevos enfoques metodológicos que potencien y desarrollen todas las competencias. Ante la necesidad de adaptar en el contexto educativo los nuevos cambios sociales que se están experimentando, es necesario contemplar la planificación de nuevas propuestas socio-educativas que se adapten a los ritmos y necesidades del alumnado y que, al mismo tiempo, busquen eficacia en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En este marco socioeducativo es donde tiene cabida una nueva concepción curricular: la programación por competencias.

El RD 126 /2014 (BOE,2014:19350) de currículo básico pone de manifiesto en el preámbulo lo fundamental que es potenciar el aprendizaje por competencias mediante planteamientos metodológicos innovadores. Atendiendo a esta premisa, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (BOE,2015:6989) explicita en su art. 6 estrategias metodológicas para trabajar por competencias en el aula, donde está presente la interdisciplinariedad y el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. Este tipo de planteamiento culmina en lo que se denomina “trabajo por proyectos” o “metodología por proyectos” y se puede planificar desde cualquier área, inclusive la Educación Artística.

Para concluir, señalamos que el aprendizaje por proyectos permite, entre otros aspectos, desarrollar las competencias básicas, trabajar la interdisciplinariedad, potenciar la cooperación, la autonomía, así como la construcción de aprendizajes de forma.

1. 4. El museo como contexto de aprendizaje para la Educación Artística

Los museos son espacios de aprendizaje (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1999) que pueden favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, también la UNESCO (2006:4) afirma que «para que la educación patrimonial sea de calidad, es necesario la participación de diferentes profesionales». Confirmada la necesidad de un trabajo conjunto entre museo-escuela/ escuela-museo, ya que mejora la Educación Artística, aporta beneficios y es necesaria para alcanzar una buena educación patrimonial, nos podemos preguntar si realmente se realiza todo esto.

1.4.1. Museo, escuela y competencias básicas

Suárez et al.(2013:9) señalan una serie de indicadores que consideran importantes para el logro de una educación patrimonial de calidad en el seno del museo: objetivos, actividades y contenidos, metodología, competencias básicas, recursos, interacción escuela-museo, gestión y evaluación. Por su parte, en cuanto a las actividades, los autores destacan el «potencial en el desarrollo de las competencias. Conseguir que el visitante incorpore la experiencia de aprendizaje en el museo a sus vivencias y situaciones a la vida cotidiana» (Suárez et al.,2013:9). También manifiestan que el museo, no pretende «evaluar el grado de adquisición de determinadas habilidades, sino la contribución que puede hacer en este sentido».

Así pues, es importante tener en cuenta que tanto el museo como la escuela han de potenciar y desarrollar las competencias básicas en los alumnos, aspecto que confirma el informe de Eurydice (2002:14). También es importante la regulación normativa del museo en la enseñanza de la educa-

ción patrimonial. Autores como Sprünker y Munilla (2012) indican que para lograr una educación patrimonial de calidad es necesario un trabajo conjunto entre los profesionales del museo y el profesorado de los centros educativos.

2. Formulación de objetivos

El objetivo general planteado es “aproximarnos al conocimiento de algunos planteamientos curriculares y metodológicos del profesorado de Educación Primaria que imparte Educación Artística en centros de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia”. Para ello, se plantean cuatro objetivos específicos centrados en averiguar si el profesorado le da importancia al área, utiliza una metodología innovadora basada en proyectos, tiene en cuenta las competencias básicas y la interdisciplinariedad en los métodos de enseñanza y utiliza el museo como contexto de aprendizaje para la enseñanza de la Educación Artística. Se establecen como variables: Educación Artística, métodos, competencias básicas, interdisciplinariedad y museo, todas ellas relacionadas con los objetivos, que permitirían obtener datos, analizarlos y contribuir a obtener unos resultados.

4. Método, muestra participante e instrumentos

Para el desarrollo de la siguiente investigación se ha adoptado diseño descriptivo-exploratorio; es decir, un diseño ex post facto.

La muestra participante asciende a un total de cien docentes de la Región de Murcia pertenecientes al cuerpo de Maestros que imparten la especialidad de Educación Primaria y el área de Educación Artística. La **técnica de selección de la muestra** es no probabilística: muestreo no probabilístico aleatorio accidental o causal, ya que la selección del profesorado se ha realizado en función de la disponibilidad para responder.

Respecto al instrumento utilizado es un cuestionario que incluye veinte ítems utilizando una escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta.

6. Análisis de datos

En cuanto al cuestionario, se aplica análisis estadístico elemental calculando frecuencia de respuesta y los porcentajes correspondientes. Entendemos que la finalidad del cuestionario tiene un carácter exploratorio de los fenómenos de la investigación.

7. Resultados, discusión e interpretación

Tras los resultados obtenidos, se observan diferencias. No existe un acuerdo unánime entre los participantes en otorgarle el valor que merece el área ni en trabajarla junto a otras áreas. Por tanto, existen discrepancias respecto a las investigaciones realizadas por la UNESCO (2010) que destacan la importancia de la Educación Artística para una educación de calidad.

Existe un acuerdo y un pensamiento entre el profesorado en considerar que con la Educación Artística los alumnos/as valoran y conservan la identidad y el patrimonio. Se observa un punto de encuentro con la UNESCO (2010) en la necesidad de estimular el reconocimiento de la capacidad potencial de la Educación Artística de valorizar y conservar la identidad y el patrimonio.

Aunque los resultados manifiestan un equilibrio en el empleo de metodologías innovadoras y tra-

dicionales, parece que se siguen empleando métodos tradicionales sustentados en la utilización del libro de texto como recurso o alguna ficha elaborada por el profesor. El método por proyectos no es una metodología que el profesorado utiliza diariamente en sus planificaciones. Se encuentran discrepancias con la UNESCO (2010) que señalan la introducción de métodos pedagógicos creativos e innovadores. También con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero ya que aluden a la importancia de nuevos enfoques en el aprendizaje que supongan un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos/as y planteamientos metodológicos innovadores.

El profesorado considera que con la Educación Artística se desarrollan las competencias básicas y le otorgan importancia frente a los objetivos y contenidos. Pero no es una prioridad en el trabajo que realiza. Existe una discrepancia con Eurydice (2002) ya que pone de manifiesto la importancia de la Educación Artística para el desarrollo de las competencias clave.

En relación a la interdisciplinariedad la mayoría del profesorado no la utiliza en sus programaciones, actividades planificadas en el área y que se desarrollan en el museo. Los resultados evidencian que no contribuyen al logro de los objetivos tal y como se establece a nivel normativo.

Un número considerable de profesores no emprenden iniciativas conjuntas con el museo y no trabajan los contenidos de forma compartida. No trabajan en el área actividades organizadas por el museo. Existen discrepancias con Suárez et al. (2013:9) en el logro de una educación patrimonial.

8. Conclusión

Como conclusión señalar que algo está fallando y puede ser complicado que el alumnado alcance una educación patrimonial de calidad. Los resultados muestran lo esperado. Un escaso valor al arte, a la innovación y al museo como recurso pedagógico. Sería interesante un cambio en los planteamientos metodológicos o una concienciación por parte del profesorado para alcanzar tal objetivo. Lo cierto es que no se pueden extrapolar los resultados obtenidos ni conclusiones a todo el profesorado que imparte Educación Artística en la etapa de Educación Primaria. Sería necesario un estudio con una muestra más representativa para realizar algún tipo de afirmación.

Referencias bibliográficas

DECRETO No.198. Decreto por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Publicado en *BORM* No. 206, de 5 de septiembre de 2014. España.

ECD. (2015). Orden No. 65. Orden por la que se describen las relaciones entre competencias, los contenidos y los criterios de evaluación en la Educación Primaria, La Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Publicada en *BOE* No. 25, de 29 de enero de 2015. España.

ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M^a. (1999). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Universidad de Huelva.

Eurydice: Key competencies. Eurydice, Information network on education in Europe. [en línea] 2012. [Consulta 27 de diciembre de 2014]. Disponible en < <https://www.voced.edu.au/content/ngv:50414> >.

OCDE: Definición y selección de Competencias clave [en línea] Agosto de 2007. [Consulta 18 de noviembre de 2014]. Disponible en <<https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>>.

REAL DECRETO No. 126. Real Decreto por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria. Publicado en *BOE* No. 52, de 1 de marzo de 2014. España.

SPRÜNKER, J. y MUNILLA, G. La Educación Patrimonial de calidad para promover un aprendizaje a lo largo de la vida. [Consulta 18 diciembre 2014]. Disponible en <http://www.academia.edu/853506/Educaci%C3%B3n_patrimonial_de_calidad_para_promover_un_aprendizaje_a_lo_largo_de_la_vida>..

SUÁREZ, M. A., GUTIÉRREZ, S., CALAF, R., SAN FABIÁN, J.L. (2013). “La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo”. *ClioRediris*, Vol. 39, pp. 1-45.

UNESCO: Road Map for Arts Education. [Consulta 15 de enero de 2015]. Disponible en <http://portalunesco.org/culture/en/files/40000/12581058115Road_Map_for_Arts_Education.pdf/Road%2BMap%2Bfor%2BArts%2BEducation.pdf>.

UNESCO: Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística. [Consulta 15 de enero de 2015]. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa>.

La pandemia en imágenes: análisis de discursos visuales

Begoña Yáñez-Martínez
Dpto. Escultura y Formación Artística
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Resumen. *La pandemia nos ha dejado una muestra muy diversa de discursos visuales de gran interés comunicativo. Para este estudio se ha realizado una selección que haga posible abarcar su análisis. El objetivo es establecer una propuesta de organización de esta diversidad comunicativa que permita continuar la recopilación, el estudio y clasificación más allá de la muestra, para futuras aplicaciones en el aula. Los casos estudiados nos permiten establecer las funciones informativa, crítica, humorística y de homenaje. Podemos concluir que la función del discurso visual tiene una relación directa con el medio que utiliza el autor para la difusión.*

Palabras clave: *educación visual, covid-19, alfabetización visual, pensamiento visual.*

Abstract. *The pandemic has yielded a diverse sample of visual discourses of significant interest in the field of communication. For this study, a selection has been made in order to enable them to be analyzed. The aim of this study is to propose an approach to the organization of this communicative diversity that would allow further compilation, study and classification beyond the current sample, with a view to future applications in classroom settings. The cases studied establish informative, critical, humoristic and celebratory functions. We can conclude that the role of the visual discourse is directly related to the medium used by the author to disseminate it.*

Keywords: *visual education, covid-19, visual literacy, visual thinking.*

Introducción

El lenguaje visual ha sido el instrumento para transmitir información desde las pinturas rupestres. En muchos casos se le atribuyen cualidades mágicas. En la prehistoria se esperaba mejorar la perpetuidad de la especie: la caza, la reproducción, etc. En la actualidad podemos seguir atribuyendo ciertas cualidades al uso del lenguaje visual como herramienta para crear discursos visuales de las situaciones de cada época y sociedad.

La viralidad característica de nuestra sociedad digital favorece el intercambio de ideas visuales y les da una difusión exponencial. En este estudio hacemos una aproximación a los discursos visuales que han plagado nuestros muros virtuales desde el inicio de la pandemia. La infodemia, esa sobreabundancia de información sobre el coronavirus—algunas veces rigurosa, otras veces falsa—, ha traído consigo una innumerable muestra de imágenes asociadas a esta temática.

El objetivo principal de este estudio es diseñar una propuesta de clasificación basándonos en las principales categorías detectadas en imágenes de dibujantes que circulan por las redes sociales y

prensa digital.

Actualmente prima la inmediatez de la información, consumir a gran velocidad y convertirse en prosumidor –productor y consumidor– de estos productos visuales. La alfabetización visual y mediática debe adaptarse a las nuevas generaciones marcadas por la sociedad de la información y la globalización. Guillén (2020) nos plantea la importancia de la modificación de los patrones perceptivos de los educandos a través de las nuevas tecnologías y el uso de nuevos códigos. El trabajo con estos discursos visuales puede ser un punto de apertura a la creación de un pensamiento crítico y contrastado de la información de la pandemia que vamos recibiendo.

Nuestra sociedad de la sobreinformación esta ávida de una alfabetización visual que le permita discernir y tomar decisiones autónomas hacia su aprendizaje y conocimiento. La alfabetización visual no es solo una habilidad necesaria en el ámbito de las artes visuales, el pensamiento visual se “aplica en muchos campos del saber; ejercitarlo favorece la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico, facilita la comprensión de conceptos y ayuda al aprendizaje de forma didáctica” (Albar y Antúnez, 2022:200).

La imagen se presenta como un dispositivo de poder más allá del contenido que transmite (Hernández, 2022). A nivel educativo debemos recordar que la educación visual pretende educar la mirada para ser capaz de afinar y ver más allá de las apariencias, enriqueciendo nuestras formas de ver, incentivando el disfrute de nuestro entorno visual. Dicho de otro modo, la educación visual debe poner el acento “en la capacidad del alumno para acceder al conocimiento visual desde la comprensión de conceptos y procedimientos que le permitan ser un observador competente, crítico y participativo” (García-Sípido, 2003:62).

La educación para la cultura visual conecta los productos visuales de cada época y cultura con el aprendizaje de lo sucedido y el respeto (Hernández, 2000).

Desde estas premisas educativas, para acercar el conocimiento a través de la dimensión visual, comienza la selección y análisis de imágenes de la pandemia. Hablamos de discursos visuales porque estamos trabajando con unas imágenes que, haciendo uso de la retórica, la creatividad y la capacidad comunicativa de la imagen, construyen un mensaje con cierto paralelismo al de un orador clásico (Gamonal y García, 2015).

Estas imágenes se convierten en el contenido para el trabajo en el aula de la cultura visual y el *visual thinking*, como herramienta para despertar el pensamiento crítico del alumnado en torno a la pandemia. En este estudio presentamos la propuesta de clasificación e identificación de temáticas más habituales de una selección de los discursos visuales a nivel nacional e internacional.

2. Proceso y método

El proceso comienza, al igual que el propio proceso productivo de los autores de los discursos, en el confinamiento vivido al principio de la pandemia.

Previa a esta investigación visual ya se había desarrollado la recopilación de imágenes en torno a otros acontecimientos históricos que han quedado retratados en la crónica visual, como los discursos visuales que despertó el atentado de Charlie Hebdo (2015), que tuvo una repercusión internacional y ecos visuales en apoyo a las víctimas, exponiendo las herramientas del dibujo como armas en contra de la violencia. Artistas visuales de diversos ámbitos se unen a la causa de los acontecimientos que nos toca vivir como sociedad, como apoyo, como homenaje o como llamada a la acción.

El dibujo y el arte en general tienen propiedades terapéuticas (López y Ávila, 2018) que han ser-

vido de vía de escape en la pandemia, especialmente en el periodo del confinamiento, dando como resultado una amplia diversidad de obra artística derivada de esta temática. A estas cualidades se aferraron muchos de los autores que presentaremos en este estudio. El discurso visual se convierte en la voz de sus anhelos y frustraciones (Hernández y Montero, 2021), y empapela los muros virtuales.

Durante estos dos años se han ido recopilando imágenes, investigando nuevos autores y rescatando el punto de vista de la pandemia de autores conocidos. Hemos ido identificando las imágenes que se consideran más representativas de la situación, ya que se plasman en los perfiles de numerosos usuarios de redes sociales.

Muchos de estos discursos compartidos proceden de la prensa digital que ha ido dando voz a los distintos autores de estos mensajes visuales. La prensa digital cuenta con dibujantes habituales entre sus páginas, pero también se han hecho eco de los nuevos autores.

Entre los distintos autores investigados seleccionamos 18 –11 españoles y 7 del ámbito internacional–, que conforman la muestra para realizar una propuesta de clasificación de funciones y temáticas de los discursos visuales de la pandemia.

Describimos brevemente las distintas categorías identificadas a nivel de función del discurso:

Informativa: presentan una información de forma objetiva para la transmisión de ideas e incentivar los comportamientos adecuados frente a la pandemia. Es el caso de los gráficos ilustrativos, infografías y otros medios que hacen uso de *visual thinking* para decodificar informaciones más complejas a sistemas más sencillos de fácil transmisión.

Crítica: son aquellos discursos visuales realizados con un carácter serio, que tratan de poner el punto de atención en aspectos que deberían recibir un mayor respeto o que están siendo ignorados o poco atendidos. Nos hablan de la doble cara de la pandemia: la pobreza que se produce en muchos de nuestros barrios, la precariedad de una sanidad que no abarca la masificación de los hospitales, en contraposición con los homenajes en los medios de comunicación y los balcones, etc.

Humor: debemos puntualizar que esta categoría es, en la mayoría de los casos, una crítica humorística que se diferencia de la anterior en ese toque de humor y sátira para quitar algo de hierro al problema, sin dejar de denunciarlo. En esta categoría están la mayoría de los autores habituales de prensa que realizan una crónica humorística de las noticias que van surgiendo.

Homenaje: recoge las imágenes realizadas para dar apoyo a las personas que se ha convenido en llamar héroes. En muchos casos es la transformación gráfica de la cotidianeidad de muchos sectores de la sociedad, y en otros es la mirada emotiva y agradecida a su entrega vocacional.

Las temáticas más habituales identificadas son: Salud, Sanidad y servicios, Negacionismo, *Fake news*, Consecuencias, Miedo, Confinamiento y Papel higiénico. No suponen categorías cerradas. Por ejemplo, en muchos casos podremos estar ante una imagen que nos habla de sanidad y negacionismo.

Los discursos visuales tienen una doble misión: la de sacar de nosotros –como autores– esa necesidad comunicativa visual, que se transforma a su vez en un momento de crecimiento personal, y la de llevar esa comunicación al resto de la sociedad para intentar mejorar la situación a modo de

llamada a la acción.

Para presentar la clasificación de las temáticas, que pueden responder a su vez a alguna de las categorías de función, nos apoyaremos en una serie de casos destacados en el siguiente apartado.

Vemos que el abanico de temáticas de los discursos visuales en torno a la crítica y la crítica humorística es mucho más amplio que el relativo a las imágenes informativas y de homenaje, que se centran más en el ámbito de la salud, sanidad y servicios. Es debido al carácter más concreto que tienen los discursos cuando su misión es transmitir una información más cercana a la objetividad. Esto no resta objetividad a muchos de los mensajes del ámbito de la crítica, pero se comienza a ver en ellos una mayor transmisión del punto de vista y las características propias del lenguaje gráfico del autor. Por ejemplo, en el caso de las viñetas cómicas de los periódicos.

3. Casos destacados

La muestra de imágenes de la pandemia sigue creciendo día a día. En este artículo destacamos algunos casos que tienen una relación directa con nuestras conclusiones.

El primero caso que destacamos es el ilustrador y humorista gráfico español Malagón (José Rubio Malagón, 1972). Desde la web de *El País* podemos hacer un seguimiento de su crónica visual de la pandemia a lo largo de los distintos momentos (figura 1): el miedo inicial, el confinamiento, las olas, desescaladas, bulos, vacunas, pobreza, etc. Malagón ha publicado en diversos medios como son *El País*, *ABC*, *El Mundo*, *El Jueves* o *Esquire*, entre otros. Esto demuestra que sus discursos visuales diversifican su ámbito de comunicación y difusión.



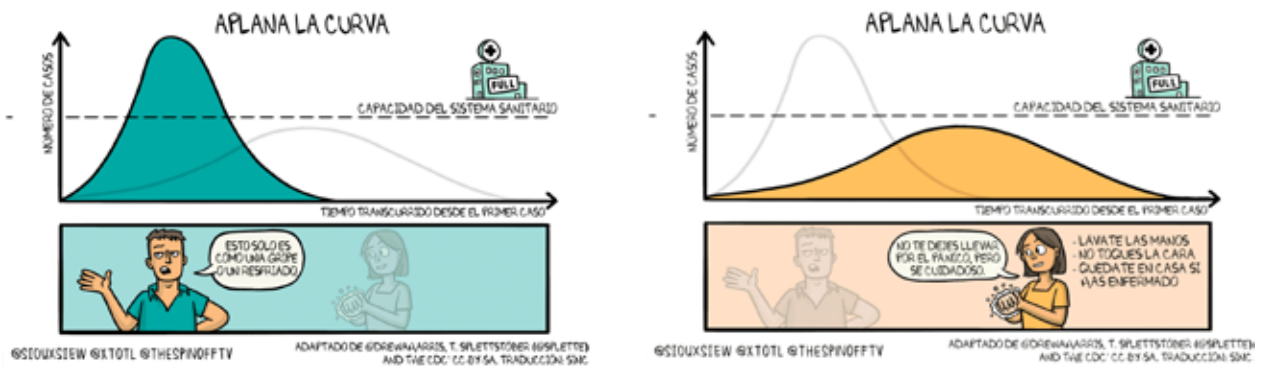
Figura 1. Malagón, *Imágenes de la pandemia*. Fuente: propia a partir de El País (s.f.).

El segundo autor que queremos destacar es Luis Quiles (1978), otro de nuestros seleccionados españoles. Quiles presenta un punto de vista que podríamos considerar contrario al de Malagón. Al trabajar como *freelance* con financiación propia a través de *crowdfunding*, la obra de Quiles presenta una mirada menos censurada y más dura de la situación. Destacamos un trabajo que participa de varias categorías: es una clara crítica social a la situación que estuvo viviendo la sanidad en el confinamiento, en contraposición con la situación en los balcones. Esta imagen (figura 2) tuvo una viralidad extraordinaria entre el personal sanitario



Figura 2. Luis Quiles, *Sin título* (2020). Foto de Luis Quiles (2020).

El tercer caso es un trabajo conjunto entre Siouxsie Wiles, microbióloga y comunicadora científica británica, y Toby Morris, dibujante, ilustrador y escritor neozelandés que también contribuye a la comunicación a través de cómics de carácter no ficcional que abordan temas de problemática social. El trabajo (figura 3) es una gráfica animada que relaciona las estrategias de precaución bajo el conocido lema *aplana la curva*, asociado a la capacidad del sistema sanitario. Aunque esta imagen la clasificaríamos dentro de la informativa sanitaria tienen un gran componente de humor y negacionismo.



Figuras 3. Toby Morris y Siouxsie Wiles, *Aplana la curva* (2020). Gif ilustrativo. Foto de Wiles (2020).

Conclusión

A través del análisis de una variada muestra de discursos visuales de la pandemia, hemos podido establecer una propuesta de clasificación de funciones y temáticas más habituales en este tipo de productos visuales. Esta clasificación nos lleva a establecer una serie de conclusiones derivadas de estos análisis, que se relacionan directamente con los ejemplos que hemos destacado.

Las categorías tienen una relación directa con el medio en el que se transmiten y las intenciones de los autores. Así podemos hablar de trabajos en un entorno regulado, como una publicación

periódica, que establece una dirección normalmente asociada a la crítica, la mayoría de las veces humorística, característica de este medio en el trabajo con la viñeta gráfica. Cuando el autor del discurso presenta su trabajo libremente, a través de sus redes sociales, el trabajo puede tomar un cariz más serio y una crítica más incisiva. Podemos hablar de este tipo de discursos como trabajos con un menor grado de censura. El tercer ejemplo presentado pertenece al ámbito de divulgación científica. Han hecho uso del lenguaje gráfico del cómic para mostrar los resultados de un estudio a la población general, no solo a aquellos que se dediquen a la lectura de artículos científicos.

El mensaje de las imágenes es polisémico y permite transmitir mucha información de un solo vistazo. La imagen se convierte en un modo de expresar sentimientos a través de las redes y otros medios de difusión más regulados. Es una llamada de atención, una reivindicación, en un intento de concienciar y remar en pro de mejorar la situación.

Referencias bibliográficas

Albar Mansoa P. J., & Antúnez del Cerro N. (2022). “Alfabetización visual de docentes de arte en formación en la Facultad de Bellas Artes (UCM) a través de representaciones visuales de su propio concepto de arte”. *Kepes*, Vol. 19, n. 25, pp. 191-221. <<https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.8>>

El País (s.f.). *Malagón*. [Consulta 2022-02-16] Ilustraciones. Disponible en <<https://elpais.com/autor/jose-rubio-malagon/>>

Gamonal-Arroyo, R., & García-García, F. (2014). “La capacidad discursiva del diseño gráfico”. *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 27, n.1, pp. 9-24. <https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43009>

García-Sípido, A. (2003). Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate. *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 15, pp. 61-72. Disponible en <<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110061A>>

Guillen, G. (2020). “La pedagogía de la imagen como forma de promover el aprendizaje significativo dentro del aula”. *Revista Tecnológica- Educativa Docentes 2.0*, Vol. 9, n. 1, pp. 96- 108. <<https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.90>>

Hernández Merino, A., & Montero-Ríos Gil, M. (2021). “Las miradas del arte y la Arteterapia en tiempos de la COVID19”. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol. 16(Especial), pp. 1-10. <<https://doi.org/10.5209/arte.75874>>

Hernández, E. R. (2022). “Las imágenes como dispositivos de conocimiento en el ámbito de formación universitaria”. *Revista de Educación*, Vol. 25, n. 1, pp. 137-155. Disponible en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5835>

Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

López-Méndez, L. y Ávila-Valdés, N. (2018). “Arte y experiencia vital como vehículo para conectar y empatizar con todos los públicos en contextos de salud”. *Actas 3º Congreso Internacional de Espacios de Arte y Salud* (pp. 237-241). Alicante: Marina Salud.

Quiles, L. (2020, abril 11). *Sin título*. [Consulta 2020-04-20] Ilustración. Disponible en <<https://www.facebook.com/290662047754174/photos/pb.100044154368023.-2207520000..1723342977819400/?type=3>>

Wiles, S.: The three phases of Covid-19 – and how we can make it manageable [en línea] 9 marzo 2020. [Consulta 2020-07-29]. Disponible en <<https://thespinoff.co.nz/society/09-03-2020/the-three-phases-of-covid-19-and-how-we-can-make-it-manageable>>

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de un programa de Educación artística para Educación Primaria

Andrea Sánchez-Garnica Bartolomé
 Lorena López Méndez
 Universidad Autónoma de Madrid
 Madrid, España

Resumen. *En el Colegio de Educación Infantil y Primaria Breogán, de la Comunidad de Madrid, España, se llevó a cabo durante el curso 2020/2021 una propuesta artística, con el cuarto curso de Educación Primaria, para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 6, 12, 13 y 14. El proyecto consistió en la reflexión acerca de dichos objetivos mediante la realización de animales marinos a partir de materiales reutilizados de las casas de los participantes y del centro. Con base en este proyecto se trabajó el movimiento artístico del Arte povera y algunos de sus artistas de referencia.*

Esta propuesta no solo supuso la motivación del alumnado, sino que les introdujo en el conocimiento de los ODS trabajados, la relevancia que tiene para el planeta la consecución de estos y el aprendizaje de medidas para colaborar en su contribución, además de acercarlos a una parte de la educación artística mucho más manual, alejándoles de las simples fichas para colorear.

Palabras clave. *Educación primaria, Objetivos de desarrollo sostenible, ODS, Educación artística, materiales reutilizados.*

Abstract. *At the Breogán Early Childhood and Primary Education School, in the Community of Madrid, Spain, an artistic proposal was carried out during the 2020/2021 academic year, with the fourth year of Primary Education students, to work on the Sustainable Development Goals (SDGs) 6, 12, 13 and 14. The project consisted of reflecting on these objectives by making marine animals from reused materials from the homes of the participants and the school. Based on this project, the artistic movement of Arte povera and some of its reference artists were worked on.*

This proposal not only motivated the students, but also introduced them to the knowledge of the SDGs worked on, the relevance that achieving them has for the planet and the learning of measures to collaborate in their contribution, in addition to bringing them closer to a more manual approach to art education, moving them away from simple coloring sheets.

Keywords: *Primary education, Sustainable Development Goals, SDGs, Art Education, reused materials.*

Introducción

El programa de Educación artística que se expone forma parte de un Trabajo de Final de Grado llevado a cabo durante el curso escolar 2020/2021 en el Colegio público de Educación Infantil y Primaria Breogán, de la Comunidad de Madrid, España.

Durante las prácticas de Educación Primaria en dicho centro, se pudieron observar dos grandes problemas. Por un lado, la falta de información que tenía el alumnado acerca de cómo contribuir al cuidado del planeta y la sostenibilidad, y, por otro, el hecho de que el arte no solo no estaba valorado, sino que se centraba exclusivamente en dar al alumnado fichas para colorear.

A estas razones, por las que se decidió llevar a cabo la propuesta, se une el hecho de que en la que iba a ser la próxima ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), ya se incluía el tratamiento en las aulas de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (LOMLOE, 2020). Además, este proyecto permitiría al alumnado poner en práctica lo aprendido, proporcionándoles experiencias que facilitasen su proceso de aprendizaje, que les implicará tanto mental como corporalmente y les motivará por ser algo novedoso para ellos, alejado de la forma habitual de trabajo.

Por último, para llevar a cabo este proyecto se emplearían principalmente materiales de desecho, lo cual permitirá la equidad entre el alumnado y su participación por igual en el proyecto, pues estos materiales estaban al alcance de todos.

El proyecto de Educación artística consistió en la reflexión acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 6 (agua limpia y saneamiento), 12 (industria, innovación e infraestructura), 13 (acción por el clima) y 14 (vida submarina), que desembocó en la realización de animales marinos a partir de materiales reutilizados de las casas de los participantes y del centro. Con base en este proyecto se trabajó el movimiento artístico del Arte povera y algunos de sus artistas de referencia.

1. Objetivos

El objetivo principal planteado para poner solución a las problemáticas presentadas fue desarrollar un programa de Educación Artística mediante la que se trabajasen los ODS 6, 12, 13 y 14 y los movimientos artísticos y artistas concienciados con la sostenibilidad, para el cuarto curso de educación primaria. Para ello, se propuso la consecución de los siguientes objetivos:

- Determinar la forma en que aparecen la Educación Ambiental y la Educación Artística en la legislación que rige el sistema educativo en la actualidad.
- Conocer los Objetivos de Desarrollo Sostenible 6, 12, 13 y 14 y la función de su existencia.
- Analizar distintas formas de sostenibilidad en el arte y algunos de sus precursores.
- Elaborar actividades de Educación artística que impliquen el uso de materiales de desecho para la concienciación en el cuidado del medio ambiente.

2. Metodología

La metodología seguida en la elaboración del trabajo fue de carácter cualitativo. Las fases de Ospina (2014) sirven para mostrar el proceso de realización de este:

- Primera fase: exploratoria. Se abordó con mayor profundidad el tema a trabajar y se planificó la propuesta de aula. En esta fase también se observaron la situación de la clase y los conocimientos previos del alumnado.
- Segunda fase: trabajo de campo. Se puso en práctica la propuesta planteada, se recogió información de dicha puesta en práctica y se pasaron los cuestionarios a los alumnos participantes

y las tutoras presentes durante las clases.

- Tercera fase: análisis de la información. Se analizó e interpretó toda la información recogida en las fases anteriores.
- Cuarta fase: conclusiones, las cuales se elaboraron con toda la información recogida durante los meses que duró el trabajo.

3. Marco teórico

Como se ha comentado, en la fase exploratoria se abordó el tema con mayor profundidad, lo que dio lugar al marco teórico. Los aspectos más relevantes de este, para comprender la propuesta, son dos. Primeramente, los ODS, 17 objetivos planteados en 2015 y recogidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Estos se pueden dividir según la temática que tratan. Para este proyecto se seleccionaron cuatro, relacionados con el planeta, que son el 6, 12, 13 y 14.

Posteriormente, el Arte povera, movimiento artístico cuya estética se centra en la relación entre los objetos y cómo han sido configurados, en función del proceso de fabricación teniendo en cuenta tanto materiales como manipulación. Asimismo, que consiste en la utilización de materiales pobres, de desecho, para la creación de obras artísticas (Espejo, 2020). Algunos de los artistas recogidos en el marco teórico y que se trabajaron posteriormente con el alumnado fueron Michelangelo Pistoletto, Mario y Marisa Merz, Pier Paolo Calzolari, Gilberto Zorio y Cecilia Vicuña. A través de esta última artista se relacionó el proyecto con el activismo, un movimiento que emplea el arte como forma de protesta (Mesías-Lema, 2018).

La relación de estos objetivos y artistas se dio con el fin de rediseñar materiales de desecho para darles otro uso y evitar que se conviertan en residuos, en este caso fue mediante la creación de animales marinos, contribuyendo a la consecución de los ODS y creando obras artísticas con materiales pobres, al igual que los artistas trabajados.

4. Propuesta de innovación

El contexto en el que se llevó a cabo el proyecto fue un colegio público, de la zona norte de Madrid, en el que las familias se encuentran en una situación económica y social desfavorable.

Los objetivos propuestos fueron:

- Concienciar sobre la importancia de cuidar el planeta.
- Conocer qué acciones se pueden llevar a cabo en el día a día para cuidar el planeta.
- Implicar al alumnado en la reutilización de materiales de desecho.
- Aprender formas de reutilizar materiales para crear arte y conceptos propios de las competencias en Educación artística en primaria.

La metodología fue activa y participativa, siendo las metodologías específicas empleadas las de aprendizaje por centro de interés, ya que los animales marinos era algo que le llamaba especialmente la atención al alumnado, y grupos cooperativos.

Las sesiones se dividían en dos partes. Primero, una presentación del contenido teórico que se fuese a ver ese día y, posteriormente, una actividad práctica.

Se llevaron a cabo 6 sesiones en total, en las cuales se vieron los contenidos anteriormente comentados, comenzando por los ODS, luego el activismo y Cecilia vicuña, para a continuación

ver el Arte povera y sus artistas de referencia (Mario Merz, Michelangelo Pistoletto...). Estas dos corrientes y artistas han sido seleccionados por su sencillez y proceso creativo, pudiendo llegar a ser fácilmente entendido por el alumnado de primaria. La parte práctica consistió en la elaboración de carteles con las acciones que podían realizar en su día a día para contribuir a la consecución de los ODS y la realización de distintos animales marinos con materiales reutilizados. El vínculo entre estas dos propuestas fue dar lugar a una forma más visual y atractiva de mostrar los problemas existentes trabajados en el aula. Los animales marinos llamaban la atención por la originalidad de sus materiales y los carteles permitían hacer ver al resto del centro que aunque parezca que las acciones que se pueden llevar a cabo son pequeñas, cada una de esas acciones nos acerca un poco más a la consecución de los ODS.

Para la preparación de material previa a las sesiones, se elaboraron fichas plastificadas de cada uno de los animales marinos, con los materiales que necesitaban, los pasos a seguir y las imágenes de esos pasos, las cuales se metieron en cajas junto con los materiales que iba a necesitar el alumnado para llevar a cabo la actividad y el modelo de la actividad ya hecho.

Durante las sesiones se dividía al alumnado en grupos, cada semana había un responsable de material que se encargaba de recoger la ficha con la actividad artística que le tocaba ese día. Lo primero que tenían que hacer era leerla en los grupos. Tras esto, la docente se iba pasando por las mesas para resolver las posibles dudas y entregarles la caja con el material que necesitarían. El resto del tiempo se les dejaba trabajar en grupo, aunque la profesora estaba en todo momento en el aula supervisando que todo fuese bien, dando pequeños consejos y resolviendo más dudas.



Figuras 1 y 2. A la izquierda: Caja con la ficha de la actividad a realizar, el modelo ya hecho y el material necesario (23 de abril de 2021). Colegio Breogán, Madrid, España. Fuente: propia. A la derecha: Trabajo de aula. Alumnado llevando a cabo la actividad de las estrellas de mar (23 de abril de 2021). Colegio Breogán, Madrid, España. Fuente: propia.

5 Resultados

Los resultados del proyecto se colocaron en el pasillo del centro, con el fin de llamar la atención del resto de miembros del colegio y hacerles conocedores de acciones que podían realizar para contribuir a la consecución de los ODS. Además de darles ideas acerca de actividades que pudiesen realizar con materiales de casa.

En cuanto al alumnado implicado en la realización del proyecto, tanto durante el proceso como al finalizar este, se pudo apreciar un aumento en su concienciación y preocupación sobre el tema, siendo capaces de trasladar lo aprendido a otras áreas o ámbitos de su vida, llevando a cabo acciones como la de reducir el uso de materiales que se convertirían en desecho tras su utilización o la de buscar otros usos a esos materiales.



Figuras 3 y 4. A la izquierda: Corcho del pasillo del centro con el resultado de algunas de las actividades del proyecto (14 de mayo de 2021). Colegio Breogán, Madrid, España. Fuente: propia. A la derecha: Pasillo del centro con todas las actividades llevadas a cabo durante el proyecto (14 de mayo de 2021). Colegio Breogán, Madrid, España. Fuente: propia.

Conclusión

Tras la realización de la propuesta artística expuesta, y pese a las limitaciones encontradas debido a la situación ocasionada por la pandemia por COVID-19, como el tamaño de la muestra con que se trabajó o la imposibilidad en ocasiones de agrupar a los participantes, se puede concluir que se cumplieron los objetivos planteados. Por una parte, la búsqueda y análisis de documentos fue satisfactoria y permitió la correcta programación y puesta en práctica del proyecto. Por otro lado, el proyecto fue atractivo y motivador para el alumnado y estuvo adecuado a las capacidades del alumnado, lo cual supuso la adquisición por parte de estos de los aprendizajes previstos.

A modo de síntesis, esta propuesta permitió abordar la falta de información que tenía el alumnado acerca de cómo contribuir al cuidado del planeta y la sostenibilidad y el hecho de que el arte quedaba en un segundo plano en el aula, mediante el tratamiento en la clase de un tema novedoso en el que no solo se transmitieron conocimientos, sino que estos se adquirieron y afianzaron mediante su práctica y aplicación en las nuevas rutinas introducidas en el aula y en otros ámbitos del día a día del alumnado.

Agradecimientos

Esta investigación se ha llevado a cabo gracias a la colaboración del personal docente y el alumnado del Colegio Público Breogán, en Madrid, España.

Referencias bibliográficas

Espejo, B. Muere Germano Celant, padrino del Arte Povera. *El País*. [en línea] Abril de 2020. [Consulta 16 de marzo de 2021]. Disponible en <https://www.abc.es/cultura/arte/abci-muere-germano-celant-padre-arte-povera-202004292015_noticia.html>.

Ley Orgánica 3 de 2020. Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. [en línea] 29 de diciembre de 2020. BOE núm. 340. [Consulta 10 de febrero de 2021]. Disponible en <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264>.

Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, Vol. 26, n 57, pp-19-28.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. Resolución A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [en línea] Noviembre de 2015. [Consulta 23 de febrero de 2021]. Disponible en <<https://undocs.org/es/A/RES/70/1>>.

Ospina, Y. (2014). Rescatar lo antropológico... una necesidad de la educación. *Praxis & Saber*, Vol. 5, n 10, pp-193-218.

O Cinema como disparador de Aprendizagens: experiências no ensino da arte

Adineia Araujo Da Silva
Universidade Federal de Santa Maria
RS, Brasil

Resumo. *O presente texto articula-se a partir de experimentações realizadas junto ao componente curricular arte, com turmas da educação básica. Nelas, o cinema foi tomado como disparador de afetos, que movimentam processos pedagógicos ao potencializar a produção narrativa em torno de diversos temas contemporâneos, bem como o exercício crítico e criativo. Tendo o campo teórico-metodológico da cultura visual como aliado, pretende-se dialogar acerca das possibilidades do cinema enquanto pedagogia cultural, fomentar a articulação com o campo das artes visuais, assim como investigar possíveis ressonâncias entre imaginário e memória, experiência estética e narrativa. Ao longo do texto demonstra-se como o cinema nos aproximou dos estudantes durante o ensino remoto, desvelando referências que nutrem seu contexto imagético, e criam aberturas para o aprender com a arte e cultura visual sobre nossa própria humanidade.*

Palavras chave. *cultura visual, ensino da arte, cinema*

Resumen. *El presente texto se articula a partir de experimentos realizados con el componente curricular de arte, con clases de educación básica. En ellos, el cine fue tomado como detonante de afectos, que mueven procesos pedagógicos potenciando la producción narrativa en torno a diversos temas contemporáneos, así como el ejercicio crítico y creativo. Teniendo como aliado el campo teórico-metodológico de la cultura visual, se pretende dialogar sobre las posibilidades del cine como pedagogía cultural, propiciar la articulación con el campo de las artes visuales, así como indagar posibles resonancias entre imaginario y memoria, Experiencia estética y narrativa. A lo largo del texto se demuestra cómo el cine nos acercó a los estudiantes durante la enseñanza a distancia, revelando referencias que nutren su contexto imaginario y abren espacios para aprender sobre nuestra propia humanidad con el arte y la cultura visual.*

Palabras clave. *cultura visual, educación artística, cine*

Introdução

Este texto apresenta reflexões, em que o cinema atuou como dispositivo pedagógico, articulado pelo viés dos estudos da cultura visual. Teve-se como objetivo fomentar processos reflexivos, críticos e criativos junto a um grupo de estudantes da educação básica, no decorrer das aulas do componente curricular Arte. Enquanto dispositivos pedagógicos, as narrativas fílmicas ganharam potência, sobretudo, ao longo da pandemia de covid-19, em 2021.

A partir da ideia de criação de eventos de aprendizagem (Atkinson, 2018) e de uma investigação baseada em arte (Hernández, 2008), almejamos pensar estratégias pedagógicas de estímulo ao desenvolvimento crítico e criativo, partindo de narrativas fílmicas como potência. Como afirma Adriana Fresquet, o cinema é um momento de encontro onde criamos nossa própria trama, produzimos

afetos e simbolizamos nossos desejos (Fresquet, 2007). Para a autora:

As emoções e os sentimentos que se sacodem frente à tela grande transcendem o momento presente. Levam-nos de passeio a nosso próprio passado e, às vezes, perduram, fazendo-nos pensar, sentir e pré-sentir o futuro. A simbolização do desejo é outra possibilidade com o cinema. Simbolizar o desejo é, também, uma forma de criar. (Fresquet, 2007:46)

Neste sentido, acreditamos que realidade e fantasia, aspectos que de algum modo participam destas construções narrativas, em que o cinema, eventualmente, pode encontrar-se com a educação, vislumbram caminhos potenciais às experiências pedagógicas enredadas por relações afetivas. As experiências que movimentam a escrita se situam a partir de experimentações desenvolvidas junto à rede pública municipal de ensino da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Como pesquisadores que transitam entre questões relacionadas ao campo das artes visuais e da educação, nos interessam os interstícios fomentados pela experiência estética com/a partir da visualização de filmes, independentemente de sua classificação. Portanto, nos dedicamos a examinar as relações produzidas pela articulação de narrativas audiovisuais (sejam filmes, séries ou animes) no fomento ao desenvolvimento de processos criativos durante as aulas de artes visuais.

A cultura visual participa do nosso cotidiano interpelando nossas relações e o mundo ao qual habitamos: nos atravessa de diversas maneiras, seja pelas imagens materializadas, impressas nas mais variadas superfícies e disponíveis em diferentes ambientes e contextos, sejam elas virtuais flutuando nos nossos aparatos tecnológicos, mediando nossas conversações.

Nossas relações com dispositivos móveis (telefones celulares, *smartphones*, *tablets*, etc.) mais do que nunca, são parte da nossa vida cotidiana. Constituem nossas fontes de informação, comunicação, entretenimento, trabalho e estudo. Conectadas ou não à rede de internet, as telas disparam imagens, que nos afetam e nos produzem enquanto sujeitos. Contudo, se as imagens da cultura visual (sobretudo, a digital produzida nos últimos anos) já impactavam processos de construção social e cultural, com a instauração da pandemia mundial de COVID-19, passaram a impulsionar com mais intensidade dinâmicas de consumo visual, tornando os estudos em cultura visual indispensáveis, principalmente, no âmbito da educação.

A partir destas reflexões e, das observações realizadas através de uma prática de ensino da arte, movimentada pelo cinema, nos aproximamos das referências que nutrem o contexto visual dos estudantes e ao mesmo tempo, atravessamos conteúdos, movimentando processos criativos e demonstrando as potencialidades do ensino da arte, a partir do viés da cultura visual.

Processos criativos e cultura visual: entrelaçamentos com o cinema

A perspectiva dos estudos da cultura visual leva em consideração a relação estabelecida entre os indivíduos e a potência dos significados culturais das imagens que os rodeiam, e pode ser entendido como um campo de possibilidades pedagógicas plural, que atenta para a singularidade da interpretação dos sujeitos. Dessa forma, trabalhar com a cultura visual na escola implica uma educação emancipadora, que contribui a contextualizar e compreender o mundo a partir da diversidade de versões e visões, como afirma Fernando Hernández:

No caso da educação, trata-se de se aproximar desses “lugares” culturais, onde meninos e meninas, sobretudo os jovens, encontram hoje muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade. Umhas referências que não costumam ser levadas em conta pelos docentes, entre outras razões, porque as consideram pouco relevantes, a partir de um enfoque do ensino centrado

em alguns conteúdos disciplinares e em visão da Escola de cunho objetivista e descontextualizado. (Hernández, 2007:37)

Hernández segue argumentando sobre a importância dos estudos da cultura visual ao nos convidar a uma aproximação com novas realidades, que se manifestam através de relações com a internet, música, imagens, a partir de uma perspectiva de reconstrução do olhar, talvez uma (entre tantas) atribuições desejadas à escola como mediadora de aprendizagens.

Pensando dessa forma, a cultura visual disseminada através do cinema, pode ser o dispositivo que precisamos para tornar o ensino da arte mais crítico e significativo. Na experiência realizada, deixamos por algum momento de lado a rigidez dos conteúdos universalmente estabelecidos e abrimos espaço para o imprevisível. Dessa forma, conseguimos despertar o interesse e proporcionar diálogo, interação e trocas de experiências, que proporcionaram uma aproximação com o contexto que nutre as experiências estéticas cotidianas dos estudantes.

Processos criativos são meios de estruturação do pensamento, em que se busca-se criar algo novo a partir do que já é conhecido. Para Vygotsky (1982) as imagens e formas nos conduzem à imaginação ou fantasia e a imaginação é a base de toda atividade criadora, manifestando-se em aspectos sócio-culturais, oportunizando criação artística, científica e teórica. Nesse sentido, estabelecer uma abordagem de ensino em que a educação se encontra com o cinema, enquanto forma de pensamento que permeia o imaginário e a memória, é uma oportunidade de inovação nesse período de fronteiras abertas para o novo, onde a aventura pode se tornar um caminho em direção a educação emancipadora.

Cinema como disparador de aprendizagens

Enquanto experiência que move o tema de pesquisa, o tema cinema foi escolhido para movimentar as discussões e para fomentar o conteúdo teórico acerca desta linguagem, de modo que os estudantes pudessem aguçar o olhar para seus próprios processos, sendo instigados a criar uma lista com dez títulos de filmes ou séries que mais impactaram suas vidas.

O objetivo deste movimento era a troca e interação em grupo. Cada estudante ao apresentar sua lista, envolvia-se de forma vivaz. Apresentar sua lista, era apresentar-se ao grupo, dos desejos aos anseios, expectativas e, em alguns casos, posicionamentos singulares que lhes despertava a narrativa visual. Nesses momentos, traçaram suas próprias versões, trazendo à tona seus interesses, suas experiências e compartilhando-as no ambiente coletivo. De acordo com Tatiana Fernandez (2021), todo o processo criativo começa a partir de uma marca, podemos dizer que essa foi a marca que estabelecemos, o evento que precipitou o processo criativo.

A primeira coisa a fazer em um processo criativo é fazer uma marca. É um momento abstrato quando, de uma hora para a outra, passa-se da não existência à existência. A marca pode ser uma linha, uma palavra, um som, um movimento ou algo que marque o estado de existência do pensamento. O ato de criação é, portanto, um salto no desconhecido ou inexistente. (Fernandez, 2021:2)

A autora nos remete ao momento que marca o início de um processo, do modo como nos aproximamos do processo criativo. Momentos que afetaram os estudantes de formas diferentes e a maneira como foram afetados ficou mais evidente conforme o processo foi se sucedendo. Tatiana Fernandez (2021) apoiada pelo teórico da educação em Artes Visuais Dennis Atkinson (2018), estabelece um evento como um espaço estético que se abre para ser construído durante a aprendizagem, a qual Atkinson (2018) chama de Pedagogia do Evento.

Das falas desses encontros, destacamos uma frase ouvida diversas vezes: “*estava esperando por esta aula a semana toda, posso falar?*”. Era visível a vontade de “falar” dos estudantes. E que alegria poder ouvi-los exclamando com tanta vivacidade sobre questões que lhes faziam sentido. Em cada momento de encontro em que as pesquisas eram apresentadas, abria-se um espaço coletivo para mais indagações.

Nesses momentos, a participação do educador como interlocutor, era fundamental. Momentos de articulação entre o conhecimento oriundo da Cultura Visual e o conhecimento da Arte, pois “(...) pensar e articular o cinema de modo relacional, afetivo, múltiplo, em devir, invita a propor algo que não está pronto, onde existem infinitas probabilidades de aproximação e diálogo” (Valle, 2016: p. 77).

Diante do contexto onde estávamos situados e, da distância que existia entre nós, estas aproximações e diálogos altamente afetivos e interativos nos envolveram de tal forma, que os desdobramentos se fizeram necessários e urgentes. Propomos a ideia de aprofundar o olhar, de refletir sobre perspectivas que ainda não haviam sido pensadas ou investigadas, provocamos a necessidade de se colocar uma lupa, invertendo a atenção do universal para o particular.

Passamos então, nos encontros seguintes, a pesquisar mais sobre as relações do cinema com suas/nossas vivências. Nesse sentido, foram instigados a olhar para sua lista e pesquisar nela: momentos, sensações, personagens, histórias, cores, sons, referências visuais que lhes eram significativas. Foram instigados a pesquisar e pensar sobre seus afetos, como nos sugere Tatiana Fernandez.

A arte tem operações para articular o particular com o universal, para encarnar o outro, para se tornar outro. Por outro lado, as práticas artísticas podem constituir por si mesmas formas de aprender e apresentam aberturas às operações que conectam conhecimentos com interesses diversos. (Fernandez, 2021:13)

Com esta afirmação, a autora reflete sobre a forma como a arte pode desencadear processos criativos relacionando diferentes conhecimentos. Cada estudante, ao se deparar com as referências que cada filme trouxe para sua experiência de vida, aprendeu um pouco mais sobre si e sobre os outros. Esse movimento de descobertas possibilitou a construção de novos conhecimentos mediados pela arte.

No seguimento desta experiência, os estudantes foram desafiados a criar seu próprio personagem. A partir da experiência vivida, ao movimentar o olhar do universal para o particular, foram instigados a novamente romper a linearidade do processo, partindo do conhecido para o desconhecido. Como ponto de partida, algo que realmente os afetava, em direção ao imprevisível, criar seu próprio personagem, com características próprias a partir das referências pesquisadas anteriormente.

Nas imagens a seguir (imagem 1, 2 e 3), apresentamos uma sequência de capturas de tela do vídeo produzido por uma estudante do 9º Ano ao final do processo de criação do seu personagem. Nestas imagens percebemos como ela expressou de maneira poética sua experiência a partir da sua identificação com o personagem *Tony Stark*, o Homem de Ferro¹⁵. Observando esta relação, podemos refletir sobre suas concepções visuais e as referências que a cultura juvenil imprime no seu processo criativo.

¹⁵ O Homem de Ferro (Iron Man) é um personagem dos quadrinhos publicados pela Marvel Comics. Sua verdadeira identidade é o empresário e bilionário Tony Stark, que usa armaduras de alta tecnologia no combate ao crime.



Figuras 1, 2 e 3 - Imagens do vídeo produzido por uma estudante. Arquivo da pesquisadora, 2021.

Estas experiências realizadas durante o período de ensino remoto levaram-nos a pensar em uma proposta de ensino da arte tomando o cinema como disparador para novas abordagens, em que pretendemos trazê-lo como ponto de partida, que afeta e estabelece vias de experimentação e construção narrativa, propiciando assim desdobramentos para a educação do olhar.

Conclusão

Ao nos lançarmos na aventura de atravessarmos uma ruptura no plano pedagógico, através do cinema numa sala de aula dos anos finais do ensino fundamental, é preciso estar aberto ao movimento, às imprevisibilidades, ao que sucede uma experiência que enreda e afeta. Cinema, séries de televisão e animes, são preferências da maioria dos estudantes, constituem-se dispositivos que dialogam através de sua linguagem, diretamente com o mundo do adolescente.

São desejos que provocam encontros e conexões que atravessam o sujeito de forma subjetiva e sensível na busca pelo extraordinário. Desejo, prazer, curiosidade, movimento. Marcas potencialmente significativas que nos fazem pensar em circunstâncias de aprendizagem no ensino da arte fomentadas pelo afeto.

Se entendemos que existe a necessidade de abordarmos a cultura visual como aliada às práticas educativas críticas, arriscamos pensar nosso estar docente como um articulador de circunstâncias de aprendizagem (Valle, 2021).

A partir das experiências realizadas com os estudantes do ensino fundamental durante o período do ensino remoto observamos que existem possibilidades de aberturas onde não se aprende somente a arte ou a cultura visual. Aprende-se com a arte e com a cultura visual sobre nossa própria humanidade. Como humanos somos movidos pelo desejo do novo, do criar e este processo criativo é a máquina que move o mundo, a partir da imaginação. Enfim, são reflexões e questionamentos que não se encerram, que geram novos desdobramentos, como o cinema: uma sequência de imagens que ao se movimentar cria outra imagem, a partir dela, mas que já não é mais a mesma, é outra forma de fazer imagem.

Referências bibliográficas

- Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience and Ethics: the adventure of pedagogy*. London: Palgrave Macmillan.
- Fernández, T. (2021). *De linhas e marcas de existência: o evento pedagógico como evento artístico*. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 699-717.
- Fresquet, A. (2007). *Imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink-CINEAD/LISE/UFRJ.
- Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Mediação.
- (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Valle, L. D. (2016). *Artes Visuais e i/mediações com o cinema: Possibilidades Edu(Vo)Cativas para a formação docente*. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional. Curitiba. Vol.11, Número 29.
- (2021). *Arte, cultura visual e educação: desafios contemporâneos*. Palestra no IV SIPACV. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VZPMRAh25Nk>, acesso em novembro de 2021
- Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Pedagogias culturais e processos educativos/artísticos: por uma experiência queer no ambiente escolar

Crystian Danny da Silva Castro
Lutiere Dalla Valle
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Resumen. *O presente texto procura discutir as possibilidades de articulação entre as Pedagogias Culturais e as práticas educativas/artísticas, a fim de refletir pistas para uma experiência queer no ambiente escolar. Para tanto, utiliza-se da série estadunidense Pose enquanto narrativa que instiga modos de ver e ser visto perante as imagens constituintes das biografias visuais de sujeitos queer e como, a partir de tais artefatos, é possível construir processos artísticos-políticos que estejam alinhados às vivências destes corpos. Dessa forma, o objetivo não é compartilhar uma prática específica, mas considerar as diferentes dinâmicas educativas que podem estar enredadas pelas imagens de Pose e, da mesma forma, atravessadas por outras visualidades que a série suscita, e propor/pensar práxis pedagógicas que valorizem a experiência queer na produção do conhecimento e de subjetividades dos corpos LGBTQIAP+ no âmbito escolar.*

Palabras clave: pedagogias culturais, experiência queer, processos educativos.

Abstract. *The present text seeks to discuss the possibilities of articulation between Cultural Pedagogies and educational/artistic practices, in order to reflect clues for a queer experience in the school environment. To this end, it uses the American series Pose as a narrative that instigates ways of seeing and being seen before the images that constitute the visual biographies of queer subjects and how, based on such artifacts, it is possible to build artistic-political processes that are aligned to the experiences of these bodies. Thus, the goal is not to share a specific practice, but to consider the different educational dynamics that may be entangled by the images of Pose and, likewise, crossed by other visualities that the series raises, and to propose/think pedagogical practices that value the queer experience in the production of knowledge and subjectivities of LGBTQIAP+ bodies in the school environment.*

keywords: cultural pedagogies, queer experience, educational processes.

Introdução

Como as imagens produzem subjetividades? Que imagens perpassam o imaginário dos(as/es) estudantes na construção de suas biografias visuais¹⁶ e identidades na escola? De que modo diferentes imagens que pertencem ao vasto campo cultural podem estar atreladas a processos artístico-peda-

¹⁶ O conceito de biografias visuais (CUNHA: 2008) considera a coleção de imagens, de diferentes procedências, que fazem parte da cultura visual e das experiências estéticas/afetivas dos sujeitos, sendo significativas em seus processos de subjetivação.

gógicos que invistam em uma experiência *queer*? Movido por estas perguntas e pelo poder performativo das imagens, este trabalho procura refletir acerca das possibilidades de interatuar com as pedagogias culturais em processos de subjetivação de corpos LGBTQIAP+¹⁷, a fim de propor pistas para uma experiência *queer* no âmbito escolar.

Portanto, o objetivo não é analisar uma prática/experiência pedagógica específica, mas apresentar caminhos/pistas possíveis de articulação desta abordagem em seu caráter conceitual e exploratório, ou seja, em que aspectos pode fazer emergir modos de fazer-pensar uma educação afeita às experiências *queer*.

Considerando a potência das narrativas filmicas (audiovisuais), desde uma perspectiva educativa da cultura visual (VALLE: 2014), a série televisiva *Pose*¹⁸ pode ser entendida enquanto pedagogia cultural (AGUIRRE: 2009) disparadora de processos de subjetivação e, portanto, produtora de modos de aprender/ensinar. O cunho pedagógico, nesse sentido, atrelado ao conceito das pedagogias culturais, reside na compreensão destes distintos artefatos e fazeres/saberes da cultura deslocados dos nichos institucionais mas que operam de modo a construir sentidos/significados que, ao fim e ao cabo, educam. Dessa forma, tais artefatos, que numa lógica hegemônica e tradicional de ensino estariam apartados dos materiais/conteúdos curriculares, são acolhidos e potencializados a fim de compreender como se relacionam com as vivências dos(as/es) estudantes e de que forma podem ampliar práticas pedagógicas que estejam conectadas a um fazer-pensar dialógico e interessado nas subjetividades/diversidades.

Corpo-imagem em *Pose*: constituindo modos de ver e ser visto

A trama da série *Pose* apresenta o cenário *underground* de Nova York dos anos 1980/1990 e explora diferentes questões que envolvem a comunidade LGBTQIAP+. Dentre elas, está o desenvolvimento da dança *Voguing* que, conforme Gusmão (2021), nasce no contexto das *balls/ballrooms* (bailes) como um estilo de dança criado pela sobreposição de poses inspiradas nas modelos fotografadas, principalmente na revista Vogue, permitindo que os(as/es) performer-dançarinos(as/es) apliquem/subvertam arquétipos do feminino presentes nas revistas às suas gestualidades individuais. Dessa forma, *voguing* pode ser entendido como um produto artístico-cultural e político que se constitui na relação corpo-imagem e nas pedagogias culturais que (co)incidem com o ambiente dos bailes. Ao passo que estes corpos dançam suas identificações perante as poses das revistas, é possível perceber processos de subjetivação que são tramados pelas imagens e evidenciam um dado paradoxo entre “ser” pela ação mimética e um “tornar-se” pela ruptura dos padrões instauradores de diferenças naturalizadas dos corpos (GUSMÃO: 2021). Em *Pose*, este limiar performativo das imagens pode ser observado a partir da figura 1:

Figura 1. Montagem de frames da série *Pose* (2019). Ryan Murphy, Estados Unidos.

A imagem acima é uma montagem composta por dois *frames* de distintos momentos da perso-

¹⁷ Sigla que denomina sujeitos que se reconhecem a partir das seguintes identidades de gênero e/ou sexualidades: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis/Transexuais, Queers, Intersex, Assesxuados, Panssexuais +.

¹⁸ Série televisiva estadunidense criada em 2018 por Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals e produzida/transmitida pela FOX. Composta do maior elenco de pessoas LGBTQIAP+ da história, a trama acompanha as vivências da comunidade LGBTQIAP+ nos anos 1980/1990, especialmente no contexto *underground* da *ball culture*. Segundo Santos (2018), a *ball culture* (cultura dos bailes) é composta por três elementos fundamentais: o sistema de gênero/sexualidade, a estrutura de parentesco afetivo-social (*Houses*) e os bailes (*balls*), eventos de competição.

nagem Angel Evangelista em *Pose*. No primeiro *frame*, na parte superior da montagem, após ser aprovada em um concurso de beleza (fato bastante explorado na trama em virtude do preconceito sofrido por ela, ao longo da seleção, por ser uma mulher transsexual), a imagem de Angel aparece compondo uma campanha de cosméticos, em três fotografias onde a personagem posa com as mãos próximas ao rosto, como se o emoldurasse. No segundo *frame*, Angel realiza movimentos de *voguing* ao estender uma das mãos, como se segurasse um estojo de maquiagem, enquanto a outra posa de baixo do rosto. Em ambas as imagens é possível perceber semelhanças entre a ação de maquiarse, por exemplo, ou de construir poses, que estão no cerne da relação corpo - imagem presente na dança *voguing*.



Angel, ao ocupar estes dois espaços, irrompe com as fronteiras que segregam a *ball culture* em relação a distintos contextos considerados regulares e legitimadores, como a moda/passarelas/capas de revista e assume protagonismo, com a imagem de si mesma, em um ambiente até então figurado por corpos heteronormativos¹⁹. Subvertendo tal lógica que nega a corpos LGBTQIAP+ os espaços de poder e, conseqüentemente, representatividade, Angel dá-ser a ver em um contexto majoritariamente composto por imagens “idealizadas” das modelos, dilatando o universo criativo da dança *voguing* aos instaurar uma dada relação de ver e ser visto (TOURINHO: 2011). No diálogo estabelecido entre o modo como nos vemos perante os artefatos que consumimos e como tais imagens também refletem quem somos, Angel produz a possibilidade de ser referência (desde sua vivência como corpo *queer*) para a construção da dança *voguing*, ou seja, ver e ser vista nas capas de revista, no movimento *voguing* e nos interstícios artísticos e políticos que sua presença/imagem pode causar.

¹⁹ A heteronormatividade diz respeito à uma dada posição de sujeito dominante (em sua maioria a posição do homem branco, heterossexual e de classe média) que padroniza os corpos desde uma perspectiva normativa, excluindo corpos que fogem a tais parâmetros (LOURO: 2008).

Possibilidades de uma experiência queer na escola a partir das pedagogias culturais

Uma experiência *queer* reflete, sobretudo, a incidência de diferentes dinâmicas educacionais, artísticas, culturais, afetivas e sociopolíticas que atravessam corpos-sujeitos LGBTQIAP+, estudantes e docentes, em suas vivências pedagógicas. Nesse sentido, a série *Pose*, ao evidenciar diferentes modos de ver e ser visto - em especial, neste momento, o desenvolvimento da dança *voguing* - pode acionar distintos processos de subjetivação no âmbito escolar, produzindo uma experiência *queer* alicerçada na potência das imagens que constituem as biografias visuais destes corpos dissidentes. Um trabalho educativo desenvolvido a partir das pedagogias culturais, como no caso de *Pose*, pode ser uma pista para fomentar processos pedagógicos que operam modos de ensinar/educar desde princípios políticos, sociais e culturalmente referenciados, deflagrando a existência das diversidades e das plurais formas de construir conhecimento que abrangem conteúdos, materiais e referências advindas de nichos e contextos muito mais amplos que os tradicionais pautados pelas escolas (GIROUX: 1999). Assim, é possível entender o poder cultural das imagens e a potência de tais narrativas na produção de sentidos/significados que transitam nas identidades e subjetividades dos corpos *queer*, sendo, portanto, artefatos que revolucionam os espaços de poder, as visualidades dominantes e a condição dos(as/es) estudantes e docentes se verem perante as imagens que povoam o imaginário da escola.

Ver e ser visto diante da série *Pose* pode ser uma maneira de construir processos pedagógicos e artísticos que estejam alinhados aos afetos dos corpos, de modo a também se verem como agentes transformadores de suas realidades escolares enquanto estudantes e docentes. Ao passo que mobilizam suas biografias visuais na direção de construir conhecimentos que estão atrelados aos seus modos de ser e viver, estes corpos, considerados abjetos pelo sistema heteronormativo, sob o qual a escola ainda padece, também podem partir ao ato criador, invencionando movimentos artísticos e de contravenção que desestabilizem as dinâmicas impostas institucionalmente.

As possibilidades práticas de elaboração artístico-pedagógica a partir desta abordagem são múltiplas e precisam ser construídas considerando os contextos, corpos e vivências. Em se tratando de evidenciar a potência das experiências *queer*, e sendo esta uma perspectiva plural que busca a valorização das subjetividades e das particularidades, na tentativa de romper com as normatizações, não cabe aqui o compartilhamento de receitas a serem seguidas ou, outra vez, estaremos padronizando as formas de ensinar/aprender/ e viver/ser dos corpos-estudantes. Cabe, no entanto, ampliar nossos repertórios pedagógicos a partir de um olhar atento, dialógico e desprovido de preconceitos, para que exploremos as pistas que a série *Pose*, as pedagogias culturais e a arte podem provocar em nossos modos fazer educação.

Considerações em fluxo...

Tal qual o ambiente da *ball culture*, a escola reúne corpos e realidades múltiplos. Faz-se necessário, portanto, que esta diversidade seja acolhida, potencializada e vivenciada em sua plenitude, na direção de uma práxis que rompa com os binarismos, com as condutas padronizadas, com as premissas patriarcais, homofóbicas e hegemônicas que seguem balizando o cotidiano escolar e negligenciando as experiências *queer*. Com propostas como esta, é possível que as imagens pertencentes às biografias visuais de sujeitos que desviam à norma sejam reconhecidas e valorizadas em seus

processos de ensino-aprendizado, conformando uma práxis pedagógica que entende e potencializa as diversas subjetividades que compõem o ambiente escolar.

Neste sentido, fomenta-se que tantos outros corpos encontrem em si e em suas formas de ver e constituir/consumir imagens, suas próprias identificações e, assim, desenvolvam modos de fazer-pensar arte, assim como Angel e os caminhos criativos da dança *voguing*. Acredito ser na escola - enquanto espaço de produção do conhecimento e de formação de sujeitos política, crítica e poeticamente capazes de (trans)formarem a realidade que encontraremos as pistas necessárias para fazer das experiências *querer* um modo de nos (*pose*)icionarmos desde uma prática educativa dialógica e emancipatória.

Referências

- AGUIRRE, I. (2009). Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*, Santa Maria: Editora da UFSM.
- CUNHA, S. R. V. da. (2008). Cultura visual e infância. In: *Anais da 31ª Reunião da ANPED*. Out., p. 102-132.
- VALLE, L. D. (2014). Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- GIROUX, H. (1999). A cultura popular como pedagogia do prazer e significado: descolonizando o corpo. In: GIROUX, H. *Cruzando fronteiras do discurso: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- GUSMÃO, R. (2021). *Memória, corpo e cidade: voguing como resistência pós-moderna*. E-book. Santa Maria, RS: Ed. UFSM.
- LOURO, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago., p. 17-23.
- SANTOS, H. C. (2018). *A transnacionalização da cultura dos Ballrooms*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.
- TOURINHO, I. (2011). As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: MENDONÇA, R. (Coord.). *TV Escola/Salto para o futuro: cultura visual e escola*. Ano XXI, Boletim 09, ago., p. 9-14.

Perspectiva y pedagogía

Oswaldo Granda
Universidad de Nariño
Pasto, Colombia

Resumen. *En esta ponencia se hace un recorrido por los diferentes tipos antiguos y modernos de la forma de representación del espacio, es decir por diferentes perspectivas. De esta manera se relievra el hecho de que la perspectiva lineal, clásica o angular es solamente un tipo y por ninguna razón la única o verdadera. Con este antecedente entonces se plantea la necesidad de plantearse al interior de las cátedras de arte, pero también en general en todos los currículos educativos, especialmente de los niveles primario y secundario, la necesidad de incorporar otras perspectivas, para descanonizar la perspectiva lineal, para descanonizar una forma de representación que conlleva elementos ideológicos, culturales y artísticos predominantemente occidentales.*

Palabras clave. *Perspectiva-arte-representación-pedagogía-modernidad.*

Abstract. *In this paper, a tour is made of the different ancient and modern types of representation of space, that is, of different perspectives. In this way, the fact that linear, classical or angular perspective is only one type and by no means is highlighted. reason the only or true.*

With this background, then, the need arises to consider within the art departments, but also in general in all educational curricula, especially at the primary and secondary levels, the need to incorporate other perspectives, to decanonize linear perspective, to decanonize a form of representation that carries predominantly Western ideological, cultural and artistic elements.

Keywords. *Perspective-art-representation-pedagogy-modernity.*

Introducción

En tanto el lenguaje utiliza unos recursos técnicos y estrategias que van a depender de la cultura y el cronotopos en que se ubica su lenguaje en correlación básica a partir de la taxonomía y las diferencias que van construyendo los discursos y las formas de pensar que finalmente son la ideología. De modo que la perspectiva como lenguaje, o “forma simbólica” es resultado de una ideología que proviene de una estructuración primeva del lenguaje, de los acomodamientos del lenguaje y de los acomodamientos de la cultura. Cada cultura como crea su lengua, crea formas de representación, teorías del color y de perspectiva. Bajo esta premisa se presenta un conjunto de tipologías o formas perspectivas, con unas breves anotaciones en cada caso, y bosquejando así un panorama de estas taxonomías perspectivas.

Como resultado de este recorrido, se hace un llamado a comprender que la cultura hegemónica impone una forma perspectiva canónica, en este caso la perspectiva lineal y todo lo que es visual se centra en su uso o su contradicción. Vemos nuestros espacios en un espacio o representaciones con perspectiva (lineal) o, como un espacio y representaciones sin perspectiva, cuando en realidad pueden estar planteados desde otras perspectivas.

Al comprender que estamos bajo la tiranía de una perspectiva canónica occidental, la llamada perspectiva lineal, entonces nos queda la posibilidad de replantearnos el sitio que le damos en la

cultura y en las formas visuales y la necesidad perentoria de, al menos postularla como una más, y no como la perspectiva única y verdadera.

1. Formas o tipos de perspectivas

La perspectiva es una manera de ver. No debe entenderse exclusivamente como la forma de crear la ilusión de profundidad. Esa es la construcción visual que se usa en el Renacimiento y coincide con el pensamiento de un humanismo centro-antropomórfico. Pero en distintas épocas el hombre ha pensado diferente y por tanto ha representado el espacio de distintas maneras¹.

La manera de ver claramente (esto significa el término) depende del estadio cultural, y en el cómo se entiende el espacio y el lugar del hombre. De ahí que como afirma Giedion la concepción espacial depende de la actitud frente al mundo. Por esto en el Renacimiento el ojo humano domina como observador y como contemplador y "... representaba gráficamente mediante la proyección perspectiva" (Giedion, 1995, 479).

Entonces se representa cómo ve el ojo, no como las cosas son. Esos son los dos órdenes que regirían las perspectivas. Por lo anterior no debemos creer que las culturas en donde la primera acepción no se practicó, las representaciones no contienen "profundidad" o carecen de perspectiva. La perspectiva es lenguaje, pero no el único y verdadero al lograr la representación de lo visto. En tanto lenguaje es una construcción artificial, un recurso convencional.

Por ello en los análisis estilísticos del arte rupestre, tratar de encontrar en la representación del espacio, una perspectiva natural o lineal, bajo el equívoco de que todas las culturas lo buscan, es un error. Los artistas primitivos como los modernos no coinciden en sus preocupaciones de técnicas de representación.

La perspectiva clásica como posibilidad técnica se empieza a usar entre los griegos. Ellos habían analizado, por ejemplo, entre otras cosas, la posibilidad que tenían de engañar la visión para generar en las formas plásticas la ilusión de formas lineales perfectas, como cuando se veía la curvatura de las columnas y su corrección. Así la perspectiva intenta hacer unas representaciones que hagan creer al observador que está frente a una representación del espacio (total) en un plano.

Por lo anterior es interesante preguntarse sobre otras perspectivas en diversas culturas anteriores y contemporáneas también.

Las perspectivas se deben agrupar en dos órdenes, perspectiva naturalista y perspectiva cultural; la primera aludiría a la perspectiva que imita al ojo humano y que corresponde a la perspectiva lineal (en todas sus variantes) y la perspectiva cultural en las modalidades que ha creado el hombre en distintos momentos de su evolución. Gáurico en 1504 dividía a la perspectiva en gráfica y fisiológica, una –dice- pertenece al dibujo y la otra a la física. La perspectiva del dibujo tendría, señala acertadamente, que ver con las partes por separado y con el todo unitario. (Gáurico, 1989, 215)

También debemos tomar en cuenta que la representación perspectiva de un objeto, se toma de manera más trascendente que la misma representación perspectiva del espacio sobre el cual se presenta el objeto. De ahí que, en algunos casos, y esto lo debemos reevaluar de cuanto nos dicen investigadores como Giedion. La perspectiva se centra en el objeto, como cuando se designa a la *perspectiva tordeu* como la representación de los personajes, mas debemos tomarla asimismo en el sentido de la construcción de los personajes y el espacio en donde se ubiquen.

La *perspectiva naturalis* del mundo antiguo trataba de imitar en su totalidad al ojo, o sea que intentaba mostrar todo, incluyendo la curvatura que se forma con el ojo humano. De ahí que en oposición a esta perspectiva Leonardo y otros renacentistas no asumen totalmente la *perspectiva*

artificialis. Leonardo se inclina por desarrollar simultáneamente otros dos elementos, el claroscuro y el difuminado de los contornos, crea la perspectiva que entonces se denominó aérea. Así la define Leonardo en su *Tratado de la Pintura*.

Los griegos utilizaban una forma de representación del espacio diferente, cuando se trataba de obras de pared o de caballete y otra en el teatro, esta última tomaba en cuenta la denominada perspectiva de “skenographia”.²

En el transcurso de la historia del arte se han desarrollado varias perspectivas como veremos en seguida:

1.1 Perspectiva jerárquica

Cuando los niños plasman una representación de la familia, las formas humanas no corresponden, al menos en tamaño a la realidad. Esto se produce porque la forma de representación infantil se deja guiar por la jerarquía de las formas y no por su semejanza con la realidad, de manera que a mayor conocimiento (afecto-cercanía) con la forma representada, probablemente habrá una representación de mayor tamaño y detalle.

Existe, entonces, coincidencia con esta forma de perspectiva del arte infantil (primario) y el tipo de perspectiva jerárquica usada por culturas como la egipcia (primeva). Ya lo observó Giedion “La concepción espacial de los egipcios condujo a otro sistema de representación, en el cual lo que quedaba plasmado sobre un plano vertical eran varios aspectos del mismo objeto, sin distorsión y a su tamaño real.” (Giedion, 1995, 479)

En la perspectiva jerárquica se puede *construir* el espacio de representación, de manera que determinado espacio la ocupen determinadas formas, tal como las vemos en los murales egipcios y en algunos murales mayas.

1.2 Perspectiva comba

En este tipo de perspectiva se pretende representar a totalidad del tema, es decir todos los componentes de un tema, a diferencia de la clásica, que solo nos puede presentar lo que vemos. Es en el fondo una forma curvada “que toman algunos cuerpos sólidos al doblarse”, por tanto, la comba es la bóveda en la que se puede observar los objetos o seres. Nos presenta una panorámica o totalidad que está rodeando al espectador, no es solamente lo que puede ver. En la perspectiva comba se puede representar las cosas que están adentro y que estén afuera de un determinado tiempo-espacio, sin que se quiera lograr representar la cuarta dimensión. Como desarrollo de la perspectiva comba que persigue mostrar la totalidad estaría la perspectiva que pretende representar la cuarta dimensión tal cual pretende el arte cubista y el arte primitivo prehispánico y africano, del cual toma su idea genésica del cubismo Picasso extraída desde luego de El Trocadero.

La perspectiva combada es preludeo de la perspectiva *tordue*.

De este tipo de perspectiva fue partidario Platón al pedir que el artista no tenga en cuenta la perspectiva y que en cambio se presenten las cosas “como son”.

¹ La manera de ver claramente, que es lo que significaría el término perspectiva (Lat.) depende del estadio cultural, y en el de como se entiende el espacio y el lugar que ocupa el hombre. En el renacimiento el hombre fue el centro, de ahí que como afirma Giedion (1985)

1.3 Perspectiva tordue

En la representación del espacio en el arte primevo, no prima la imitación de la realidad en relación al ojo, sino en relación al objeto y su significado, de ahí que debemos recordar que las sociedades primitivas muchas veces consideraban al objeto, de manera trascendente e incluso de manera animista.

Quizá la importancia de los elementos a representar hizo que se genere esta perspectiva que se ofrece en representación de un objeto, con el resalte de frente o de perfil de acuerdo a su importancia social o eventual. Y si esta estrategia se utilizaba para presentar personajes o animales en los que algunos elementos de la cara (como ocurre en las máscaras africanas) aparecen de perfil o de frente. Esta estrategia no es exclusiva de los primevos pues aparece también en el arte de las altas culturas.

Para entender la perspectiva tordue, primero tenemos que plantear que en las representaciones visuales habría varias posibilidades: representación de la cosa o forma, tal como se ve (es decir una construcción que pasa por una forma de ver, la del ojo humano).

También se podría representar el objeto o la forma como es. Y no siempre coinciden las dos representaciones de lo que se ve y de cómo es lo que se representa.

Habría una tercera forma de representación, que es aquella en la que representa la forma en determinada circunstancia o contexto.

El ojo humano por su funcionamiento, tiene determinada forma de ver y determinada capacidad, no puede ver todo lo que está en una comba, ni puede ver lo que esté atrás del ojo. Por tanto, tenemos que entender que el ojo solo nos presenta parte de la información, es decir lo que ve desde donde esté ubicado. Jamás nos va a presentar circunstancias que rodeen al objeto pero que no se vean desde el punto donde se ubica el observador.

Este elemento compositivo de la construcción perspectiva es recurrente entre los egipcios, pero esta estrategia de presentar una parte de perfil y otras de frente, es parte de la técnica perspectiva que deberemos igualmente llamarla, como se llama esta estrategia, *tordue*.

1.4 Perspectiva lineal / renacentista o naturalista

También conocida como *perspectiva artificialis* esta perspectiva trascendió desde que la formulara Brunelleschi en 1413, profundizando las ideas de Giotto³, Lorenzetti⁴, Duccio y Ambrogio Lorenzetti y se divulgó especialmente a través de las obras de Donatello y Alberti, entre otros. Es un recurso gráfico (matemático/geométrico) que intenta imitar la naturaleza, una vez más.

La perspectiva lineal se desarrolla tanto en lo teórico como práctico en Italia y de ahí se difundió a otros países. Durero viajó a Italia para aprender perspectiva y en su tratado recoge las ideas de Alberti: Sin embargo, se aplicaba ya antes la perspectiva por ejemplo en obras de Van Eyck.

Presenta la construcción del espacio de manera que imita la forma que en el cerebro transmite el ojo humano, de ahí que conviene denominarla también perspectiva naturalista. La perspectiva lineal surge acorde al momento histórico y filosófico del hombre renacentista, a partir de su in-

² En Grecia hablaron de la perspectiva y sus cualidades, Demócrito, Anaxágoras, y Agatarco (cit. en p 117 de (Tatar-kiewicz, Historia de la estética I: la estética antigua, 1991,17)

troducción todo se mira a través de una simulación del ojo humano que dicta la construcción del espacio y de las formas que lo pueblen.

Aquí en esta categoría se incluyen todas las variantes de la perspectiva lineal (angular, aérea, “cornutta”, “nórdica”, “naturalista”, caballera, etc.), que responden a un solo lenguaje naturalista, y aunque es una manera de ver también es una forma simbólica.

1.5 Perspectiva simbólica

Panofsky define a la perspectiva clásica como perspectiva como “forma simbólica”. En realidad, es una, de varias. En cambio, la perspectiva simbólica hace alusión a aquella manera de representar el espacio a través de símbolos. De esta manera se hace en obras de “ilustradores” de crónicas y textos históricos medievales.

1.6 Perspectiva invertida

Este tipo de perspectiva fue analizado por Pável Florensky (2005) para aludir especialmente a las pinturas del arte bizantino, en él se presentan los personajes y los objetos de manera tal que su punto de fuga está en el ojo del observador, por ello el nombre asignado de invertida o inversa. De ahí que, al contrario de la lineal, los objetos o formas más lejanas aparecen más grandes. El punto de fuga esta fuera del cuadro.

Las formas perspectivas están relacionadas con un cronotopos y es apenas lógico que cada una de las mencionadas corresponda a una forma de entender el espacio real y el espacio espiritual, y por ende constituye una forma expresiva o “poética” del espacio. En esta dirección cobran importancia las indagaciones de Boris Uspensky en *Una poética de la composición. La estructura del texto artístico y la tipología de una forma composicional*, en el Uspensky formalista ruso seguidor de Bajtin, con razón plantea que en la obra de arte se presentan dos órdenes de perspectiva, una que resulta solo en lo expresivo y otra en el contenido. Tendríamos que pensar lo expresivo como correlacional en tanto lenguaje, e igualmente el contenido como correlacional en tanto filosofía de las formas o semiótica propia del artista o de la cultura. Por lo mismo Uspensky: señala lo siguiente: ...podemos considerar el punto de vista como una posición ideológica y evaluadora, podemos considerarlo como una posición espacial y temporal de quien produce la descripción de los hechos (...) podemos estudiarlo con respecto a características perceptivas; o podemos estudiarlo en un sentido puramente lingüístico (...); y así sucesivamente...” (Julià, 2002, 29).⁵

2. La perspectiva en el arte contemporáneo.

Como hemos visto las limitaciones representacionales de la perspectiva lineal renacentista o naturalista, frente a las otras, es estructural, pues esta forma de representación no nos permite presentar una forma u objeto en su contexto o en su circunstancia, como pasaría al abordar temas con animales o personas embarazadas que si se representan en el arte primitivo y en el arte contemporáneo como es el caso de *Mujer embarazada* de 1913 de Marc Chagall.

este es un ejemplo de muchos que solo encontraron solución técnica y simbólica al dejar de lado las

³ Los aportes de Giotto se conocen a través de su seguidor Cenino Cenini

⁴ Pietro Lorenzetti utiliza perspectiva en su pintura “El nacimiento de la Virgen” de 1342.

reglas de la perspectiva lineal. Sin embargo, el mundo y su producción de imágenes, su producción pictórica, televisiva y de cine, estas dos últimas opciones, por cuanto usan cámaras que producen una imitación del ojo, imponen esta perspectiva en todos los espacios de la realidad.

3. Perspectiva y Pedagogía (Educación de la manera de ver)

Como se ha dicho, en la cultura moderna prima la forma de representación mediante la perspectiva clásica: renacentista o naturalista, por lo tanto, la manera de pensar visualmente en buena medida obedece a esa manera de ver y por ello nuestro pensamiento obedece a un instrumento canonizado. Asimismo, cuando la privilegiamos en la escuela y en toda nuestra cultura visual diaria, estamos enfatizando su importancia y privilegiándola como si fuera única e incontrovertible, argumento de veracidad.

Esta perspectiva con todas sus implicaciones se introduce de manera determinante en la vida pedagógica: en las ayudas educativas (cartelera, etc.) en los videos y en el cine educativo. En este orden de ideas ¿no sería importante hacer un giro en el tipo de perspectiva gráfica que se utiliza en el arte, como ejercicio pedagógico y de apreciación artística en los espacios destinados a la creación artística?

¿Se debe introducir en las escuelas y en los talleres/facultades de arte, otras perspectivas _

Nosotros nos hemos acostumbrado a pensar la realidad en perspectiva lineal, parece que nos quedara más fácil leer en perspectiva lineal que en otras perspectivas, pero no es así todo el tiempo ya se mencionó la proximidad entre la perspectiva del arte infantil y la perspectiva primeva.

Debemos pensar que existen unas perspectivas más culturales y menos naturales, es decir construcciones ideológicas diferentes, que no imitan la realidad natural, sino que construyen una realidad paralela y por tanto pueden usar otra forma de ver, otra perspectiva, de hecho, esto es lo que ocurre en las culturas primitivas, cuyo pensamiento es más complejo.

4. Conclusión

Se ha presentado una visión global de las diferentes perspectivas existentes y con ello se cuestiona el hecho de la canonización existente en el mundo de las artes, pero también en la sociedad de un solo tipo de perspectiva, la lineal o clásica.

Realizando el recorrido por las perspectivas usadas en diferentes momentos históricos se comprende que esta “forma simbólica” se inscribe en una geocultura y también en un momento tempoespacial y que fuera de esos sustratos la perspectiva no guarda total correspondencia.

Por tanto, la perspectiva como forma de representación no solo es una construcción de una imagen plástica o visual, sino que en tanto forma de construcción que integra los componentes del lenguaje,

⁵ El término perspectiva proviene del latín “perspicere” que a su vez surge del griego óptika. La preocupación por la manera en que se ve, y también como se forman las imágenes, fue una preocupación de las culturas antiguas resurge en la edad media con el árabe Alhacén que escribe sendos tratados de óptica en el 1.200. En lo práctico durante toda la Edad Media perspectiva se relaciona con lo escenográfico, de manera que las investigaciones de la perspectiva también se van a cruzar con las necesitadas de los grupos de teatro, que necesitaban telones de fondo. vr gr., las mojiangas etc. Volaterrani en 1506 dice “la óptica, que nosotros solemos llamar perspectiva, pertenece a la ciencia de la geometría”, pero la geometría como la matemática son construcciones culturales ideológicas paralelas a la naturaleza.

es un contenido ideológico, taxonómico y con valores que emergen de la cosmovisión de la cultura y la hegemonía de pensamiento en esa cultura.

Por ello no se puede dejar de lado la preocupación al notar que la perspectiva lineal y su uso común, no es sino producto de la hegemonía del pensamiento occidental clásico (griego y renacentista). Por ello hace falta analizarlo como un elemento del lenguaje que se usa de manera cotidiana en nuestras sociedades y que su valoración debería hacerse a la luz de la misma valoración que puede y debe hacerse de lo que ha sido y es la cultura occidental, sus logros y sus problemáticas. Esta perspectiva lineal canónica, deprecia otras perspectivas, así como la cultura occidental se hegemoniza ante otras cultural y se impone como la mejor.

Porque no usar otras perspectivas, porque no incluir en el lenguaje del arte otras perspectivas sin privilegiar la lineal y lograr en el futuro que la perspectiva entre varios elementos de las artes, se dirija a una sensibilidad humana *otra*, no centrada en formas canónicas que necesitan revaluarse y se pueda aceptar las otredades de las culturas.

Referencias bibliográficas

- Calvo, M. (2015). Mil años de la publicación del Tratado de óptica de Alhacén. *Vida científica*(8).
- Cennini, Cennino. 1988. El libro del arte. Madrid: Akal.
- Gáurico, P. (1989). *Sobre la escultura*. Madrid: Akal.
- Giedion, S. (1995). *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza.
- Julià, J. (2002). *La perspectiva contemporánea. Ensayos de teoría de la literatura y literatura comparada*. Santiago de Compostela: Univ. Santiago de Compostela.
- Kemp, M. (2000). *La ciencia del arte*. Madrid: Akal.
- Leonardo, De Vinci. 1827. El tratado de la pintura. Madrid: Imp. Real.
- Gáurico, P. (1504). De sculptura... Viena.
- Panofsky, E. (1955). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Panofsky, E. (2003). *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets.
- Pélerin (Viator), J. (1505). *De artificiali perspectiva*.
- Tatarkiewicz, W. (1991). *Historia de la estética I: la estética antigua*. Madrid: Akal.
- Tatarkiewicz, W. (2004). *Historia de la estética III: la estética moderna 1400-1700*. Madrid: Akal.
- Uspensky, B. (1983). Introduction: point of View as a Compositional Problem. En *A Poetics of Composition. The Structure of the Artistic Text and Typology of a Compositional Form*, Berkeley & Los Angeles. University of California press.
- Uspensky, B. (s.f.). *Una poética de la composición. la estructura del texto artístico y la tipología de una forma composicional*.
- Yvars, J. (1999). Erwin Panofsky. En V. Bozal, *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas II* (págs. 314-317). Madrid: Visor.
- Volaterrani, Raphael. 1552. *Commentariorum Urbanorum*.

Textos-objeto: una experiencia sobre el objeto artístico como medio para profundizar en los textos sobre educación artística

Pedro Javier Albar Mansoa
Noelia Antúnez del Cerro
Departamento de Escultura y Formación Artística
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Resumen. *Textos-objeto es una actividad desarrollada en Artista, creatividad y educación, una asignatura del Grado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Esta actividad nace de la necesidad de generar una propuesta creativa y atrayente para que el estudiantado leyera y reflexionara sobre textos relacionados con la educación artística. Basándonos en las premisas de la investigación basada en las artes, la alfabetización visual y las metodologías activas, diseñamos e implementamos esta actividad en la que cada estudiante debía aportar un texto e interpretar el de otro mediante la creación de un objeto artístico, tras un proceso de análisis y apropiación de este, para luego intentar averiguar qué objeto pertenecía al texto que aportaba. Tras dos cursos realizando la actividad, hemos comprobado que la misma motiva a las y los estudiantes, facilita la inclusión de sus propios referentes, potencia su creatividad y favorece la reflexión y el debate en torno a los textos elegidos.*

Palabras clave. *Investigación basada en las artes, alfabetización visual, educación artística, textos, creación.*

Abstract. *Texts-object is an activity developed in Artist, creativity and education, a subject of the Degree in Fine Arts of the Complutense University of Madrid. This activity stems from the need to generate a creative and attractive proposal for students to read and reflect on texts related to art education. Based on the premises of art-research, visual literacy and active methodologies, we designed and implemented this activity in which each student had to contribute a text and interpret that of another through the creation of an artistic object, after a process of analysis and appropriation of it, to then try to find out which object belonged to the text it provided. After two courses carrying out the activity, we have verified that it motivates the students, facilitates the inclusion of their own references, enhances their creativity and favors reflection and debate around the chosen texts.*

Keywords: *Art research, visual literacy, artistic education, texts, creation.*

Introducción

En el presente escrito presentamos la actividad *Textos-objeto*, una experiencia realizada con estudiantes de la asignatura *Artista, creatividad y educación* del Grado en Bellas Artes de la Univer-

sidad Complutense de Madrid (UCM) durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021. *Artista, creatividad y educación* es una asignatura optativa del cuarto curso del Grado en Bellas Artes que se plantea como la continuación de *Bases didácticas para la educación artística*, y que forma parte de la formación del grado orientada a quienes se quieren dedicar a la docencia en el futuro. Nuestra asignatura tiene como objetivo, por lo tanto, que las y los estudiantes profundicen en el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos (lo que comienzan a hacer en *Bases didácticas para la educación artística*) y que además conozcan “los diferentes papeles del artista en relación con la sociedad, la ciencia, la tecnología, la artesanía, las redes sociales..., la educación del artista y su participación en la educación actual, y en el uso de la creatividad en estas relaciones.” (Antúnez del Cerro, s.f., p.1). Uno de esos papeles del artista en la sociedad es el de educador, ya que las y los artistas tienen la capacidad de transmitir conocimientos, ideas, ... de educar a través de sus obras, y es este papel el que intentamos potenciar más dentro de esta asignatura.

Para seguir describiendo la realidad en la que se circunscribe la actividad, cabe mencionar que si bien en la Facultad de Bellas Artes de la UCM se pueden cursar dos másteres relacionados con la educación artística (*Máster en Educación Artística en Contextos Sociales y Culturales* y *Máster en Formación de Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas*), la presencia de asignaturas relacionadas con la educación en el Grado en Bellas Artes es escasa (sólo dos de ellas, y la que nos atañe es optativa), y por ello nos vemos en la necesidad de fomentar en quienes cursan *Artista, creatividad y educación* el deseo de aprender y de ampliarles los referentes de nuestra área de conocimiento más allá de la bibliografía de la asignatura. Este hecho, unido a los resultados del test que cada año les realizamos sobre cuáles son las metodologías educativas y actividades formativas (ver cuadro 1) con las que aprenden más y/o que prefieren desarrollar en el aula, del que se destila que prefieren trabajar individualmente y realizar actividades prácticas tipo taller y que su interés por las lecturas no es muy alto, nos llevó a pensar en una actividad que permitiera introducir la lectura de diferentes textos de una forma atractiva para las y los estudiantes.

Cuadro 1. Resultados de la encuesta sobre metodologías predilectas, realizada a 47 estudiantes de *Artista, creatividad y educación* en los cursos 2020/2021 y 2021/2022.

Metodologías predilectas (nota media del 0 al 10)	
Clases magistrales.	6,43
Debates después de una breve presentación del tema por parte del profesorado.	6,21
Debates después de una breve presentación del tema por parte del alumnado.	5,87
Talleres y/o dinámicas.	7,48
Simulacros de actividades educativas conducidas por grupos de estudiantes.	6,02
Lecturas/ visionados voluntarios.	6,25
Lecturas/visionados obligatorios para comentar en el aula.	5,47
Trabajos individuales.	7,17
Trabajos en grupo.	5,00

Por todo ello, *Textos-objeto* se plantea como un modo de cubrir varias necesidades, tanto de los docentes como del alumnado, proponiendo nuevas formas de analizar, asimilar y transmitir el conocimiento.

1. Metodología

Esta investigación se plantea como una investigación aplicada que busca solucionar el problema de la falta de motivación del alumnado por las lecturas (obligatorias u optativas) en la asignatura *Artista, creatividad y educación*. Aunque partimos de los conocimientos en cuanto a la investigación basada en las artes, la alfabetización visual y las metodologías activas (que desarrollaremos brevemente en el siguiente punto), este trabajo se considera exploratorio, ya que se ha realizado únicamente con dos grupos de dicha asignatura y, por lo tanto, las conclusiones de ésta no podrían extrapolarse de forma general, pero sí animar a continuar con la propuesta. Los datos que se han recogido son de carácter mixto: cuantitativos en algunas encuestas en las que las y los estudiantes tenían que valorar la actividad y sus metodologías predilectas, cualitativos a través de los cuadernos de bitácora en los que el alumnado recoge sus impresiones a cerca de la asignatura, y aquellos relacionados con la investigación artística al fotografiar los propios objetos creados por el estudiante.

La actividad en la que se centra la investigación, *Textos-objeto*, se desarrolla en la segunda mitad de la asignatura (una vez revisados los conceptos clave de la misma) y tiene como objetivo para los

docentes el motivar al alumnado en la lectura de textos y, a nivel didáctico, que las y los estudiantes reflexionen sobre la capacidad del arte como transmisor de conocimiento (incluyendo sus propias obras dentro del arte), y que la experimenten, haciendo uso de su creatividad. Como inicio para la puesta en marcha de la actividad se pide a cada cual que elija un texto (no tiene que ser un texto escrito, puede ser un podcast, un vídeo,... es decir, pensamos en un concepto texto en la línea del de Derrida) que trate sobre contenidos relacionados con la asignatura y que consideren que puede interesar al resto del grupo. Los textos son repartidos de forma aleatoria para que cada estudiante tenga un texto diferente al suyo, pero sin saber de quién es y, a partir de este texto, tienen que crear, fuera del aula y en un par de semanas, un objeto tridimensional con unas medidas máximas de 20 x 20 x 20 cm, que representen las ideas principales del mismo. Para acabar, en clase se realiza una puesta en común para que cada cual intente averiguar qué objeto ha sido creado a partir de su texto, compartiendo el contenido del mismo y generándose diálogos entre quien creó el objeto y quien aportó el texto. (Antúnez del Cerro, 2021). Además, en la segunda ocasión en la que se implementó la actividad, se realizó una exposición de los trabajos realizados en las vitrinas del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), con la intención de que esta actividad pudiera aportar un elemento al currículum artístico de las y los estudiantes.

Esta actividad se ha realizado, como ya hemos adelantado, durante dos cursos escolares: en el 2019/2020, justo antes del confinamiento por la pandemia del COVID-19, y el curso 2020/2021, haciendo coincidir la sesión en la que se comparten los resultados con una de las 4 clases presenciales que hubo de la asignatura (en ese curso, eran virtuales 3 de cada 4 sesiones). De este modo, en la recogida de datos hemos contado con un total de 16 textos-objeto del curso 2019/2020 y otros 21 del curso 2020/2021; 38 textos de partida, 19 respuestas en la evaluación de la actividad, 47 respuestas en cuanto a las metodologías predilectas y 15 cuadernos de bitácora (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Resumen de las herramientas de datos utilizadas

Nº de textos-objeto totales	37
Nº de textos-objeto del curso 2019/2020	16
Nº de textos-objeto del curso 2020/2021	21
Nº de textos de partida	39
Nº de respuestas a la encuesta sobre la actividad	19
Nº de respuestas sobre metodologías predilectas	47
Nº de cuadernos de bitácora	15

2. Base teórica

Como hemos indicado, uno de los objetivos de la asignatura *Artista, creatividad y educación* es que quienes la cursan reflexionen y experimenten el poder educativo del arte y los artistas. Para ello, desde las asignaturas relacionadas con la formación artística, fomentamos el desarrollo de la investigación basada en las artes, legitimando el arte como metodología y medio para el desarrollo y la transmisión de conocimiento (Marín Viadel, 2005, 2011, 2017, s.f.) (Roldán y Marín Viadel, 2012, s.f.). Esto se une a nuestra creencia en la necesidad de que las y los estudiantes desarrollen las habilidades de interpretar y comunicar con imágenes y también objetos. Muchos trabajos planteados, los pedimos de forma esquemática, “con el propósito de inducir y promover en el alumnado el desarrollo de estas habilidades de expresión visual” (Albar Mansoa y Antúnez del Cerro, 2022, p. 193) con el objetivo de comunicar, de forma visual, relaciones complejas vinculadas a conceptos o a textos. Este alumnado, más cuando están asistiendo a asignaturas del área de Formación Artística, tiene un interés por la docencia, y por ello es fundamental la automatización de estos procesos de trasladar lo verbal a visual, pero también analizando y comprendiendo lo visual cuando no tiene a mano lo verbal, llevándolos a una gradual y progresiva adquisición de alfabetización visual, y en consecuencia al desarrollo de cultura visual, considerando esto fundamental para que lo puedan transmitir en su futura docencia y/o creación artística. (Albar Mansoa y Antúnez del Cerro, 2022).

Además, y en cuanto a la metodología docente implementada, apostamos por las metodologías activas ya que “el alumnado aprende y construye de forma activa un significado basado en sus experiencias e interacciones con el mundo real, siendo protagonista de su propio aprendizaje, desarrollando su autonomía, sus competencias y sus capacidades críticas” (Antúnez del Cerro y Albar Mansoa, 2021, p. 735). En estos años de pandemia, además, hemos realizado la adaptación de metodologías activas a la docencia a través del Campus virtual como parte de un proyecto de Innovación docente²⁰, donde exploramos las posibilidades que tienen las metodologías activas, obteniendo resultados muy similares a las empleadas con presencialidad del alumnado (Albar Mansoa et al., 2021).

3. Resultados

A continuación, expondremos brevemente los resultados de la investigación divididos en dos grupos: los trabajos de los grupos de estudiantes (tanto los textos e origen como los objetos creados a partir de ellos), como su evaluación de la actividad a través del formulario y los cuadernos de bitácora.

3.1. Textos y textos-objetos

Aunque por espacio no podemos listar los textos compartidos por quienes participaron en esta actividad (ver anexo 1), sí que podemos exponer algunos resultados de su análisis en tres sentidos: formato, autoría y temática (ver cuadros 3, 4 y 5). En cuanto al formato, la mayor parte de las aportaciones son documentos escritos (71,1%), pero también encontramos vídeos (23,7%), en su mayoría charlas TED o entrevistas del proyecto *Aprendemos Juntos* del BBVA. En cuanto a su autoría,

²⁰ Adaptación de metodologías activas a la docencia a través del Campus virtual en asignaturas del área de educación artística de grado y máster. Proyecto Innova Docencia 295, convocatoria 2020/2021. UCM.

hay más textos creados por hombres (42,1%) que por mujeres (28,9%), aunque la única persona, cuya obra se ha compartido más de una vez, es una mujer: María Acaso. Hay un gran número de textos (44,7%) de autores que podríamos considerar de referencia en el área, como Arheim, Stern, Cammitzer o Acaso. Por último, y en relación con la temática, una mayoría tratan sobre dos de los conceptos claves de la asignatura: arte y educación (57,9%), siendo el tercer concepto, creatividad, el menos referenciado (7,9%). Además, aparecen otros temas afines que les resultan interesantes como la arteterapia, la neurociencia o la educación emocional.

Cuadro 3. Resultados del análisis del formato los textos propuestos por el alumnado.

Formato	
Texto escrito	71,1%
Vídeo	23,7%
Audio	7,9%

Cuadro 4. Resultados del análisis de la autoría los textos propuestos por el alumnado.

Autoría	
Hombre	42,1 %
Mujer	28,9%
Referente	44,7%
Anónimo	7,9%

Cuadro 5. Resultados del análisis de la temática los textos propuestos por el alumnado.

Temática	
Arte	57,9%
Educación	52,6%
Educación artística	39,5%
Arteterapia	7,9%
Creatividad	7,9%
Educación emocional	5,3%
Neurociencia	2,6%



Figura 1. Collage realizado con fotografías de algunos de los objetos realizados por estudiantes de la asignatura *Artista, creatividad y educación*. De izquierda a derecha y de arriba abajo: Anónimo (2020), Anónimo (2020), Anónimo (2020), Jacobo Berdugo de la Torre (2021), Julia Martín (2021) y Macarena Valero Amaro (2021).

Entre los objetos generados (ver figura 1) podemos encontrar el uso de diferentes técnicas y estilos. Hubo quienes generaron sus obras a partir de objetos ya existentes, y quienes los crearon con globoflexia, papiroflexia, piezas de Lego, modelado con plastilina, ... generando propuestas variadas y diferentes, de las cuales presentamos una pequeña selección.

3.2. Encuestas y cuadernos de bitácora

Para evaluar el éxito o no de la actividad, se recogieron datos tanto cuantitativos como cualitativos. Los cualitativos los obtuvimos a través de una encuesta al final del curso en el que se pidió al grupo de estudiantes que valoraran las diferentes actividades realizadas en clase basadas en las metodologías activas (Albar Mansoa et al., 2021). En ella, además de por cuestiones relacionadas con la presencialidad y la virtualidad de las clases, se les pedía que valorarán su experiencia eligiendo una de entre diversas respuestas con estos resultados:

- Creo que puede servirme en mi futuro docente 15,6%.
- He aprendido 10,5%.
- He sentido que participaba de forma activa en mi aprendizaje 21%.
- Me ha divertido 47,3%.
- Pienso que hubiera sido mejor si lo hubiéramos hecho en otra modalidad (online si fue presencial, presencial si fue online) 5,2%.

En los cuadernos de bitácora se hizo referencia a la actividad como algo atractivo y diferente, que les había permitido conocer nuevos referentes y ser conscientes de su capacidad para transmitir conocimientos e ideas complejas a través de productos artísticos. Incluso estudiantes que analizaron la asignatura con un carácter muy crítico en sus cuadernos, por haber deseado más contenidos teóricos y menos actividades prácticas, lo aplaudieron:

He de reconocer que, al principio, esta actividad no captaba demasiado mi atención, pero terminó por gustarme. [...] Al finalizar, nos dieron la opción de exponer nuestra obra en las vitrinas delante del MuPAI y nadie pareció estar en contra de esto. Yo misma lo veía bien. (Cuaderno de bitácora de estudiante de *Artista, creatividad y educación*, p.41).

Respecto a otras, me quedaría con la clase en la que expusimos los objetos en base a los textos de arte y educación. Fue bastante entretenida, y dentro de todo, nos dieron una pequeña oportunidad respecto a exponer nuestros trabajos. (Cuaderno de bitácora de estudiante de *Artista, creatividad y educación*, p.49).

Conclusiones

La actividad *Textos-objeto* se diseñó con varios objetivos: motivar al alumnado en la lectura de textos, conseguir que reflexionen y experimenten con la capacidad del arte como transmisor de conocimiento haciendo uso de su creatividad.

La variedad de los textos escogidos por los estudiantes muestra su capacidad para conectar la asignatura con intereses personales, permitiendo a cada cuál aportar un conocimiento personal al grupo de clase. En ellos hemos visto figuras clave del área, pero también aportaciones personales, destacando también el deseo de compartir documentos en otros formatos como el vídeo o el podcast. Las obras realizadas son ejemplo de su capacidad creativa y de su manejo del lenguaje y la cultura visual, que les permitieron generar obras a partir de unos textos que no conocían; pero también de cómo son capaces de analizar y hacer suyos los contenidos de estos para trasladarlos a una obra artística. En la puesta en común se puso de manifiesto que, aunque en muchas ocasiones quien aportó el texto no supo identificar sin error el objeto inspirado en el mismo, en otras tantas sí que se consiguió pero, en todos los casos, ese proceso puso a prueba su capacidad de decodificar objetos generados con lenguaje visual, generó debates, intercambio de saberes y conocimientos, interés por otros textos y mostró las subjetividades, los matices y los múltiples significados que existen tras estos procesos. Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos muestran cómo las y los estudiantes percibieron esta actividad como una propuesta positiva, divertida y que ha contribuido a su aprendizaje.

Por todo ello, consideramos que *Textos-objeto* es una actividad que ha cumplido con los objetivos planeados para la misma, haciendo que el arte se manifieste a ojos del alumnado como un nuevo medio para aprender, generando nuevos elementos en su cultura visual, desarrollando su alfabetización visual o poniendo sobre la mesa la subjetividad de los saberes y los discursos.

Referencias bibliográficas

Albar Mansoa, P. J., y Antúnez del Cerro, N. (2022). Alfabetización visual de docentes de arte en formación en la Facultad de Bellas Artes (UCM) a través de representaciones visuales de su propio concepto de arte. *Kepes*, 19(25), 191-221. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.8>

Albar Mansoa, P. J., Hernández Belver, M., Moreno Sáez, M. del C., Gutiérrez Párraga, M. T., Zapatero Guillén, D., Torres Vega, S., Ranilla Rodríguez, M., Albar Mansoa, P. J., Hernández Belver, M., Moreno Sáez, M. del C., Gutiérrez Párraga, M. T., Zapatero Guillén, D., Torres Vega, S., y Ranilla Rodríguez, M. (2021). *Adaptación de metodologías activas a la docencia a través del campus virtual en asignaturas del área de educación artística de Grado y Máster en la Facultad de Bellas Artes*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/66564/>

Antúnez del Cerro, N. (2021, mayo 16). Exposición Textos-objeto. *MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil)*. <https://mupai.wordpress.com/2021/05/16/exposicion-textos-objeto/>

Antúnez del Cerro, N. (s.f.). *Artista, creatividad y educación (Ficha docente)*. UCM. <https://www.ucm.es/gradobellasartes/artista-creatividad-y-educacion>

Antúnez del Cerro, N. y Albar Mansoa, P. J. (2021). Metodologías activas en Artista, creatividad y educación, una asignatura del grado en Bellas Artes de la UCM. En *Docencia, ciencia y humanidades: Hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*. Dykinson S.L.

Marín Viadel, R. (s.f.). *La investigación en Bellas Artes y las metodologías artísticas de investigación*. Issuu. Recuperado 23 de febrero de 2022, de <https://issuu.com/wakayadanza/docs/notasparaunainvestigacionartistica/s/11316894>

Marín Viadel, R. (2005). La «investigación educativa basada en las artes visuales» o «arteinvestigación educativa». *Investigación en educación artística : temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales, 2005, ISBN 84-338-3690-0, págs. 223-274, 223-274*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2166260>

Marín Viadel, R. (2011). *La Investigación en Educación Artística | Educatio Siglo XXI*. 29, nº1, 211-230.

Marín Viadel, R. (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada. <https://www.casadellibro.com/libro-ideas-visuales-investigacion-basada-en-artes-e-investigacion-art-istica/9788433860187/5171182>

Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (s.f.). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística [Strategies, techniques and instruments in Arts based Research and Artistic Research]*, 71-114.

Roldán, J., y Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe.

ANEXO 1. Listado de textos aportados por el alumnado

- Texto del capítulo: Manifiesto interior-La agencia. Libro Los adentros.
- Entrevista a Arno Stern, pedagogo e investigador francés nacido en Alemania: https://www.youtube.com/watch?v=bCe4jKYy8K4&ab_channel=AprendemosJuntos
- Arte y educación: diálogos y antagonismos, de Aida Sánchez de Serdio Martín. Revista Ibero-Americana de Educação. N.º 52 (2010), pp. 43-60.
- Fragmento si referencias de un texto del repositorio educativo de la UNPL, Argentina.
- Artículo: Sin artes no hay educación, de https://www.huffingtonpost.es/entry/sin-artes-no-hay-educacion_es_5faace15c5b64c88d4056587
- Video de Pink Floyd - Another Brick in The Wall. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=m55RDNIWnLI>
- Fragmento si referencias de la captura de un texto titulado: ¿Miedo a lo real?
- Serie de citas de Bob Ross.
- Cómo instruyen las ilustraciones. El Pensamiento Visual. Arnheim Rudolf.
- Consideraciones estéticas. Fragmentos extraídos de El crepúsculo de los ídolos de Friedrich Nietzsche (1889).
- Fragmento del libro Walter Benjamin (2014). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica.
- Capítulo de libro de Educación por el arte es educación sexual. Relato de una experiencia interdisciplinaria con un contenido transversal de Gabriela A. Ramos.
- Enlace Podcast De Madrid al cielo. Entrevista a Rodrigo Cuevas <https://go.ivoox.com/rf/69160031>
- Entretextos. Arte, educación y sociedad, año 11 nº 31. Titulado: Grafiti legal y evolucionado. De programas temporales, efímeros y politizados a una plataforma durable de aprendizaje, creación y empoderamiento de Caitlin Frances Bruce.
- Frase sobre la educación de Terry Pratchet.
- Vídeo de YouTube de Francesco Tonucci: Ayudemos a descubrir el ‘juguete preferido’ de cada niño <https://www.youtube.com/watch?v=a4qFPj9sGq8>
- Referencias del texto aportado por Livia Moreno Mazaira (1998), O lapis do carpinteiro, Galicia, España, Edición Xerais.
- Vídeo de YouTube titulado: Creativity in the classroom (in 5 minutes or less!) | Catherine Thimmes | TEDxUniversityofStThomas <https://www.youtube.com/watch?v=nASvIgSOCxw>
- El cómic: un proyecto colectivo de María Mallol Ferrándiz, revista Calanda.
- Fragmento de texto de ¿Por qué el cerebro humano necesita el arte?
- Fragmento de texto de Fernando Casas García.
- Fragmento del texto de Pablo Palazuelo (1998). Escritos. Conversaciones. Colegio oficial de aparejadores y Arquitectos Técnicos. Murcia.
- Podcast de Arteterapia de Radio 3. Radio Nacional de España, programa Utopías de Radio 3. <https://www.rtve.es/play/audios/utopias/arteterapia-salud-medio-arte-07-03-21/5810832/>
- Guillén, J. (2020). ¿Por qué el cerebro humano necesita el arte?. Recuperado el 8 de marzo en <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/31/por-que-el-cerebro-humano-necesita-el-arte/>
- Del Río Diéguez, María. (2006) Creación artística y enfermedad mental. (Memoria de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Fragmentos del texto Huxley, A. (2000). Prólogo. Un mundo feliz (pp.9-18). Barcelona, España:

Debolsillo.

- Robinson, K. (febrero de 2006). Las escuelas matan la creatividad. TED2006 ‘‘El Futuro Que Vamos A Crear...’’. Congreso llevado a cabo en Monterey, California. Recuperado de: http://didac.unizar.es/jlbernal/curriculum_en_contextos%20diversos/pdf/16_creatividad.pdf
- Fragmentos de los textos Díaz Mindurry, L. (2016). El idiota lleno de sonido y furia. En Editorial Huso, La maldición de la literatura (pp. 101-107). Madrid, España: Editorial Huso. Y Díaz Mindurry, L. (2016). La desmesura. En Editorial Huso, La maldición de la literatura (pp. 118-122). Madrid, España: Editorial Huso.
- Referencia texto de Granados Conejo, I. M. (2009) Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. Universidad de Jaén, España. Obtenido de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/144/132>
- Fragmento de texto ‘‘No lo intentes’’ Charles Bukowski (1963).
- Fragmento de texto de Gabriela Mistral 1956 sin título.
- Fragmento de texto de Bucay, J. (2011). El camino a la autodependencia. Madrid, España: Penguin Random House. https://books.google.es/books?id=7dgVUpgRla4C&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Fragmento del texto de Santerini, M. (2013). Grandes de la educación: María Montessori. Padres y maestros, (349), 52-56. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/959/814>
- Fragmento del texto de Salas Vilar, Josefa (2015) Sinestesia y arte. Hacia la autoinvestigación creativa (Tesis Doctoral) Facultad de Bellas Artes. Universidad de Granada, España.
- Martín-Piñol, C., Portela-Fontán, A., Gustems-Carnicer, J., & Calderón-Garrido, D. (2017). Arte y educación emocional: una propuesta en la formación inicial de maestros. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l’Educació, (1), 6-20.
- Fragmento de texto del Libro: La túnica de los sueños de la Autor: Béla Balázs.
- Video ¿Qué puede enseñarnos un director de orquesta? <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/como-puede-un-profesor-cambiar-la-vida-de-un-nino-benjamin-zander/>
- Video ¿Cómo cambiar el paisaje de la educación? | Maria Acaso | TEDxBarcelonaED <https://www.youtube.com/watch?v=ZFWG8zBmUXM>
- Video de la Entrevista con Luis Camnitzer // Interview with Luis Camnitzer. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. <https://youtu.be/75raNgnCgnU>

Poleras Conscientes. Resignificando la imagen

María Carolina Vargas Véliz
Santiago, Chile

Resumen. *Poleras Conscientes es un proyecto de 5 etapas creado y desarrollado en colegios y talleres, durante 10 años. Deconstrucción-simbólica y consciente utilizando una prenda textil usada, territorio simbólico y real donde visibilizan y materializan su pensamiento. “Se proyectan en el espacio por medio de las construcciones simbólicas.” (B.Aucouturier, 2004:52). Cada sesión se inicia con experiencias de mindfulness y atención plena; generando un estado de reflexión, conciencia emocional y corporal que permite reconocer, experimentar y crear sus ideas, pensamientos y emociones, conocer y practicar habilidades motrices y, visibilizar el propósito cuyo objetivo es crear un objeto textil con mensaje personal.*

En una relación de co-creación, de escucha atento a sí mismo, sus necesidades y emociones, niñas y niños conocen y practican herramientas de transformación, creación textil, y diseño, valorando la reutilización y vivenciando la importancia del cuidado medioambiental.

Palabras clave. *Intención, creatividad, imaginación, experimentación, expresión.*

Abstract. *Conscious T-shirts is a 5-stage project created and developed in schools and workshops for 10 years. Deconstruction-symbolic and conscious using a used textile garment, symbolic and real territory where they make visible and materialize their thoughts”. They project themselves “in space by means of symbolic constructions.” (B.Aucouturier, 2004:52). Each session begins with mindfulness and mindfulness experiences; generating a state of reflection, emotional and corporal awareness that allows them to recognize, experience and create their ideas, thoughts and emotions, to know and practice motor skills and to make visible the purpose whose objective is to create a textile object with a personal message.*

In a relationship of co-creation, of attentive listening to themselves, their needs and emotions, girls and boys learn and practice tools of transformation and textile creation and design, valuing reuse and experiencing the importance of environmental care.

Keywords: *Intention, creativity, imagination, experimentation, expression.*

Introducción

El arte en la escuela es vital, invita a conectar y comprometer los sentimientos, las emociones, pensamientos e ideas que, al reconocerlas y expresarlas en el proceso creativo, se hacen visibles y reales, el objetivo no es “hacer arte” sino “experimentar arte”, sin la presión de saber o no saber hacer y con la libertad de experimentar vivencias en las que se descubren y potencian las capacidades creativas, emocionales, sociales e intelectuales.

Junto a esto, llevar la atención y conciencia al momento presente a través de la respiración y en cada experiencia creativa, genera las condiciones de conexión interna necesarias para estados que permiten el trabajo personal y la posibilidad de compartir desde la cooperación y alegría.

Desde el año 1996 que ejerzo la docencia. Comencé en la educación preescolar formándome como guía Montessori y luego como docente de educación básica. En el año 2016 me certifiqué

como “Consultora en Mindfulness Transpersonal”, en la Escuela Española de Desarrollo Transpersonal, a partir de estos aprendizajes he realizado clases y talleres de artes visuales en diversas escuelas públicas y privadas. Además, durante 5 años me desempeñé como correctora de portafolios de excelencia académica en Artes Visuales para el Ministerio Educación de Chile. Todas estas experiencias me han permitido observar e identificar las necesidades de niñas y niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, para así crear instancias que prioricen mantener, fomentar y elegir el permanente contacto con el Yo interno como antesala al proceso creativo.

Desde año 2011 he desarrollado esta experiencia, descubrir el poder del mensaje en las prendas textiles, ofrece la posibilidad de expresar ideas propias en creaciones personificadas.

Nace **Poleras Conscientes**, con el fin de materializar el pensamiento de niñas y niños, utilizando prendas usadas, proceso creativo construido en 5 fases; todas comienzan con 10 minutos de respiración atenta.

Fase uno: Conocer la importancia del mensaje en la comunicación visual.

Reflexión Creativa, en esta fase los niños observan lo que sienten y piensan sobre las fotos de ropa con mensajes y diseños.

Tipo de preguntas:

¿Qué te dice esa polera?

¿Es importante para ti lo que dice? ¿Te gusta? ¿Qué piensas / sientes?

¿Qué escribirías en tu polera? ¿Para qué? ¿Para Quién?

Fase Dos:

Creativa – Diseñan su objeto textil en papel, colorean, definen frase y ubicación.

Comparten voluntariamente sus bocetos, comunican su experiencia.

Este ejercicio fomenta e intenciona la proyección de su imaginación en el objeto, crea y visibiliza lo que piensan, experimentan con colores, diseños, textos.

Fase Tres:

Búsqueda - Buscan una polera que puedan modificar, la deconstrucción y/o la posibilidad de incorporar lo que ya tiene y transformarlo.

Fase Cuatro:

La Práctica – Con las posibilidades del **conocimiento y la práctica**, de aprender a enhebrar la aguja, coser, cortar y definir tamaños con relación al boceto elegido.

Confecionan diseño incluyendo plantillas en cartones reciclados para generar diseños con pintura de género

Se generan espacios guiados de conversación, compartiendo lo que piensan sobre lo que hacen y sus sensaciones mientras trabajan.

Fase Cinco:

Mi Polera - La Obra final es expuesta si lo desean o, también usada por ellos mismos para presentar al resto del curso.

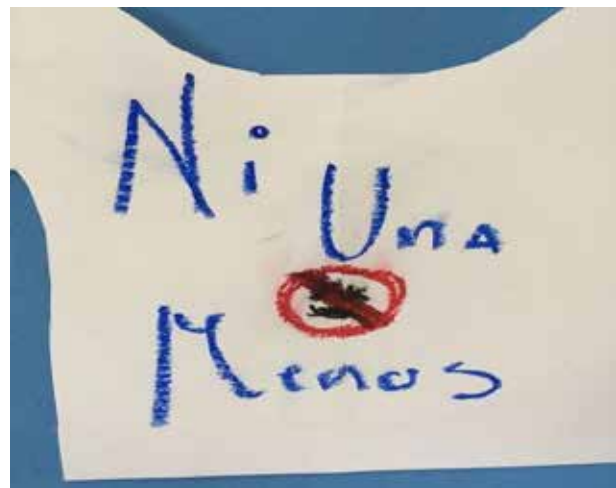
Dialogamos sobre el proceso creativo y se realiza una muestra comunitaria.

Conclusión

La creación es el acto único que cada ser acciona desde su interior, es la visibilización de lo invisible, el universo infinito de nuestras posibilidades que se manifiesta en la elección de frases y diseños que apreciamos en estos objetos textiles transformados a través del arte, así la vivencia artística se hace reflexiva, dialogante con los pensamientos, emociones y contexto, que pudiendo ser realizada en todos los territorios, son acercamientos personales, y nos permite interpretar y usar, la materialidad para resignificar y visibilizar el pensamiento a través de la transformación.

En este sentido, Rudolf Arnheim señala que la propia percepción es un hecho cognitivo, recordándonos que la creación de imágenes en cualquier medio, visual, auditivo, verbal, requiere de la invención y la imaginación. Entiende a la visión, no como un registro mecánico de estímulos físicos, sino “[...] ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos” (Arnheim, 1993:30). La abstracción se apoya “[...] en el único universo mental de que disponemos, el mundo de los sentidos”, en consecuencia “ver implica pensar” como acción necesaria que fomenta el hábito de reflexionar y que responde a la diversidad de contextos e interpretaciones del mundo, proceso fundamental que proporciona seguridad y confianza en sus decisiones y acciones.

El proceso de visibilización del pensamiento contextualizado en el tiempo histórico de niñas y niños, que habitan territorios diversos y únicos, con dinámicas, posibilidades y problemáticas particulares, que valora la creación desde la experiencia, el poder de cada una y uno, es el propio sentir, que aparece suavemente al iniciar cada sesión con un contacto íntimo con el momento presente y el yo interno, motivaciones, ideas y emociones que surgen al inicio, fomentando así la conciencia personal ante las situaciones y sus múltiples posibilidades de acción. Conectando el arte con la vida, transformando elementos cotidianos, en un recorrido abierto y diverso de expresión de la individualidad, atendiendo a los distintos tiempos y necesidades en el aula, posibilitando diferentes vivencias, interacciones, reflexionando sobre los mensajes visuales que reciben diariamente, la importancia de identificar sus emociones y pensamientos, que son la base para la creación de cada obra, invitando a pensar y construir lo invisible y su infinito poder de cambiar, reinterpretar y generar cambios, para finalmente re-crear un objeto textil significativo.



Figuras 1 a 2. Bocetos realizados a través de la experimentación con frases, crean mensajes y valoran la comunicación efectiva y consciente como medio de expresión y creación, identificando las características del diseño: tamaño tipografía color. En una relación de co-creación, cada uno se escucha atento a sí mismo, sus necesidades y emociones; construyen una frase que consideran importante, y que puede ser un motor hacia aquello que sueña, desea o necesita. (2021).Escuela Francisco de Miranda San Ramón .Chile. Fuente: propia.



Figuras 3 a 4. Proceso de creación, niñas y niños de quinto y sexto básico, en aprendizaje y práctica de habilidades textiles, cosen, pintan y diseñan su polera. Ser y estar atento en la acción de coser, cortar, ubicar objetos, letras, les permite vivenciar el maravilloso momento presente.(2019) Colegio Almenar del Maipo. Puente Alto .Chile.Fuente Propia.



Figura 5. (2019) Muestra Final de Poleras Conscientes, niñas y niños de 5 ° y 6° básico .Colegio Almenar del Maipo. Puente Alto. Chile. Fuente Propia

Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Aucuturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. España .Editorial Graó.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Garnerd, H. (1993). *Mentes creativas*. España. Ediciones Paidós.
- Pardiña, M. X. (2007). *La educación artística en la escuela.España*. Editorial Graó.
- Oaklander , V .(2014) . *Ventanas a nuestros niños*. Editorial Cuatro Vientos.
- Robinson, K. (2015) *Escuelas creativas*. Editorial Grijalbo.

La creación de figuras retóricas visuales en el Grado de magisterio de Educación Infantil y su aplicabilidad didáctica. Una experiencia de expresión y comunicación visual

Martín Caeiro Rodríguez
 Área Didáctica de la Expresión Plástica
 Facultad de Educación de Zaragoza
 Departamento Expresión Musical, Plástica y Corporal
 Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

Resumen. *Las figuras retóricas visuales están presentes en innumerables soportes y recursos de nuestro entorno familiar, social y educativo. Aparecen en carteles, anuncios, álbumes ilustrados, libros escolares. El alumnado de magisterio necesita identificar, categorizar y aprender a comunicarse y expresarse con este tipo de figuras retóricas visuales para pensar las posibilidades que les ofrecen en el contexto de la educación infantil. Se presentan los resultados de una práctica en la que individualmente deben crear figuras retóricas visuales a partir de una selección personal. Las respuestas del alumnado desvelan que no solo comprenden la retórica visual, sino el alcance y aplicabilidad que tiene introducir el nivel tropológico de la imagen en la etapa educativa de infantil para que los niños y las niñas comuniquen y expresen sus ideas al mismo tiempo que van asimilando las posibilidades tropológicas del lenguaje visual.*

Palabras clave. *Figuras retóricas visuales, educación infantil, comunicación visual, pensamiento visual, metáforas visuales*

Línea de investigación: *La educación artística como forma de expresar el sentido humano y la sensibilidad del mundo*

Abstract. *Visual rhetorical figures are present in countless media and resources in our familiar, social and educational environment. They appear in posters, advertisements, illustrated albums and school books. Teacher training students need to identify, categorise and learn to communicate and express themselves with this type of visual rhetorical figures in order to think about the possibilities they offer in the context of early childhood education. The results of a practice in which individual students have to create visual rhetorical figures from a personal selection are presented. The pupils' responses reveal that they not only understand visual rhetoric, but also the scope and applicability of introducing the tropological level of the image in the infant education stage so that children can communicate and express their ideas at the same time as they assimilate the tropological possibilities of visual language.*

Keywords: *Visual rhetorical figures, early childhood education, visual communication, visual thinking, visual metaphors*

Topic: *Arts education as a way of expressing human meaning and sensitivity to the world*

1. Introducción: La retórica visual en la educación infantil

Las figuras retóricas pueden ser literarias o visuales. El mundo de la ilustración y la publicidad las utiliza para transmitir ideas o mensajes a través de personajes y situaciones diversas. Encontramos figuras retóricas visuales en libros escolares y álbumes ilustrados o cuentos infantiles. Cuando las estudiamos en la asignatura de Educación Visual y Plástica en el Grado de Magisterio de Infantil, analizamos cómo en su configuración se pasa del nivel sintáctico (Dondis, 2008), en el que trabajamos con formas, sintaxis visual, configuración, composición, elementos básicos expresivos como el punto, la línea, la forma, color, etcétera, al nivel semántico construyendo significados, mensajes visuales, ideas visuales, emociones visuales, sentimientos visuales, etcétera, en los que trascendemos el proceso técnico, formal y procesual de su configuración. Significantes que nos llevan a significados, denotaciones visuales que nos llevan a las connotaciones de un lenguaje expresiva y comunicativamente vivo que permite trabajar el pensamiento visual (Eisner, 2004) y comprender que existe una gramática del arte y del lenguaje visual (Beljon, 1993). Comprendemos las conexiones entre lo gráfico y plástico de la expresión artística y el plano comunicativo en el que trabajamos ya con un lenguaje visual. Gracias a las figuras retóricas visuales y a la semiótica de las imágenes, comprendemos que estas creaciones nos hacen hablar, nos hacen decir, nos hacen sentir, nos hacen pensar visualmente (Villafañe, 1987). Al trabajar con figuras retóricas visuales accedemos al universo que Goddman definiría como el contexto en el que nos dedicamos a “crear mundos” (1990), donde se activa lo que Vigotsky identificó como “la imaginación creadora” (1982). Los límites en su representación gráfica, pictórica, semántica los marca la comprensión de quién las crea de cómo transmitir lo que queremos a través de los recursos sintácticos de los que disponemos. Evidentemente, ilustradores e ilustradoras que se dedican profesionalmente a ello, crean una retórica visual memorable, como, por ejemplo, Pawła Kuczynskiego (Paredes, 2012), cuyas ilustraciones contextualizan dos realidades aparentemente diferentes generando metáforas visuales impactantes, que hacen pensar el mundo desde una realidad distinta, comprometida y crítica.

Cuadro 1. Relación de figuras retóricas visuales.

Tipo	Figura	Descripción
Figuras sustitutivas	Metáfora Visual	La sustitución de una cosa por otra que tiene algo en común con ella, comparando ambas. Se crea una transferencia de los atributos del objeto figurado al que se representa. Es muy utilizada en publicidad
	Alegoría Visual	Varias metáforas dentro de la misma imagen. Un ejemplo cotidiano son las imágenes del escritorio de un ordenador, donde cada imagen es una metáfora.
	Metonimia Visual	Se sustituye un elemento por otro porque existe una relación casual, espacial o temporal entre ambos. a utilizamos muy a menudo también en el lenguaje hablado. Por ejemplo, al hablar de «la cabeza de una aguja» o «el vagón de cola».
	Sinécdoque Visual	Deriva de la metonimia, pero el concepto evocado se representa tan solo con una fracción o parte de ella misma.
Figuras de comparación	Prosopopeya o Personificación Visual	Se dota de rasgos humanos a un objeto inanimado o a un animal. Es muy utilizada en los medios orientados al género infantil: animales a los que se añaden rasgos humanos, incluso objetos inanimados que aparecen cantando o bailando.
	Símil o Paralelismo Visual	Busca una relación de semejanza entre dos objetos o conceptos, comparándolos. Se utiliza mucho en el lenguaje hablado. Por ejemplo, cuando decimos que alguien cambia mucho de actitud, es un «veleta».
	Oposición o antítesis Visual	Busca una relación contraria entre dos objetos o conceptos. Tiene mucha fuerza expresiva, dando un amplio campo de interpretación al espectador, por lo que se utiliza mucho en la poesía visual.
Figuras adjuntivas	Hipérbole Visual	Una exageración de alguno de los elementos que se representan. Normalmente se suele aplicar al tamaño, haciendo exageradamente grande o pequeño aquello en lo que queremos centrar la atención
	Repetición Visual	Se repite algún elemento de la composición para crear un énfasis. Podemos encontrar este ejemplo en muchas figuras publicitarias que repiten intencionadamente un texto o una imagen para enfatizarla
Figuras supresivas	Elipsis Visual	Se elimina un elemento de la composición. Invitan al diálogo con el espectador ya que será él quien complete la imagen. Hoy se utiliza mucho en publicidad del tabaco, por ejemplo, ya que legalmente no se puede mostrar.
	Perífrasis Visual	Se expresa por medio de texto o imagen algo que no está representado. En publicidad se utiliza mucho para indicar al producto mediante la marca, pero sin que este aparezca.

El semiótico Umberto Eco (1994) propuso un análisis de la retórica visual según sus niveles de codificación:

- *Nivel icónico*: ¿cómo se representa un icono? Por ejemplo, en un anuncio de crema para la piel se puede escoger como icono la belleza, que se expresa a partir de la cara perfecta de una modelo. La representación de esa piel nos hace desear la belleza.
- *Nivel iconográfico*: se corresponde con el uso de términos que tienen un significado muy definido por la cultura, es convencional. Por ejemplo, el dibujo de una paloma blanca con una rama de olivo se correspondería con el significado de paz.
- *Nivel tópico y etimémico*: se trata del argumento que el mensaje de la imagen articula basándose en unas premisas sobre las que asienta su significado. Es una codificación que actúa en la mente de quién percibe, condicionado culturalmente.
- *Nivel tropológico*: es el lenguaje figurado. Existen figuras retóricas visuales que han heredado su configuración del lenguaje verbal. Pueden tener un valor estético o ser simplemente traducciones de retóricas de uso común en el lenguaje verbal al visual.

Roland Barthes (1986, 2003) definió el término de retórica visual al confirmar que las mismas figuras retóricas utilizadas en la escritura también se daban en la imagen, más concretamente en la publicidad. Entre las figuras retóricas visuales y las posibilidades que nos brindan a los educadores para trabajar el lenguaje figurado y el nivel tropológico de la imagen, encontramos (Torres, 2018): figuras de sustitución, de comparación, adjuntivas y supresivas (Tabla 1). Todo ello encuentra aplicación didáctica en la educación infantil, tanto en la propia formación que adquiere el alumnado del Grado de Magisterio de Infantil como con el trabajo que pueden acometer con los niños y las niñas en esa etapa escolar.

2. Método

2.1 Contexto y participantes

En el segundo cuatrimestre el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil cursa la asignatura Educación Visual y Plástica. Se proponen un conjunto de proyectos y de prácticas en los que se combinan lo artístico y lo didáctico en las experiencias. Una de estas prácticas es el trabajo con figuras retóricas visuales. Se trabaja con un grupo de 36 alumnas de 20 años de edad. La práctica tiene una duración de tres semanas con tres sesiones presenciales de dos horas cada una en las que se tutoriza grupal e individualmente a cada alumna guiando sus propuestas y figuras retóricas escogidas para sacarles el mayor partido visual, tanto expresiva como comunicativamente.

2.2 Objetivos de la Práctica

El alumnado conoce de antemano cuales son los objetivos de esta experiencia que les permite trabajar en perspectiva desde el primer momento y hasta la entrega final:

- Aplicar los conocimientos adquiridos en el tema mediante la práctica.
- Ejecutar la creación de figuras retóricas visuales.
- Comprender e identificar las relaciones entre ideas o mensajes visuales y las figuras creadas.
- Situar en la Educación Infantil el alcance y desarrollo de las figuras retóricas visuales para trabajar con ellas en las aulas.

2.3 Descripción e instrucciones para realizar la Práctica

Para organizar la experiencia, se presenta la práctica en sesión con el grupo-aula y se comparte en el espacio de Moodle tanto un documento con las instrucciones de la práctica como una presentación visual de las diferentes figuras retóricas visuales centrándoles en las que tienen mayor sentido y alcance para un aula de Educación Infantil. Estas son las instrucciones de la metodología a seguir durante la experiencia de la práctica:

- Primero: deberás escoger entre las figuras retóricas visuales vistas en clase DOS de ellas a través de las posibilidades que encuentres.
- Segundo: tienes que crear UNA de las figuras en blanco y negro y OTRA a color. Además, en una de las ilustraciones deberás trabajar una situación o contexto determinado (Figura 1) y la otra deberá ser un personaje capaz de usarse en un cuento (Figura 2).
- Tercero: entrega físicamente las ilustraciones al docente y por Moodle fotografías de las mismas; añade en la entrega una breve reflexión sobre el valor artístico y didáctico de la actividad en el aula de infantil (máximo 20 líneas).

Asimismo, se les indica que las técnicas son libres, pero se aconseja trabajar con útiles trazadores que permitan la línea, precisión en el contorno, detalles... y combinación de técnicas secas (lápices) y húmedas (rotuladores, acuarela, gouache...).

Finalmente, en conexión con los objetivos marcados se establecen ítems de evaluación de su desempeño:

- Riqueza de significado de las figuras retóricas visuales creadas.
- Detalle y acabado de las figuras retóricas.
- Implicación en la actividad planteada.
- Aporta una reflexión personal acerca de las posibilidades de aplicación al aula de infantil de las figuras retóricas visuales.

3. Resultados

3.1 Resultados visuales

La mayoría del alumnado escoge realizar metáfora visual y personificación visual, combinando estas en algunos casos con hipérbole visual. Las respuestas y elaboraciones sorprenden por la capacidad del alumnado, sin tratar extensa y teóricamente la retórica visual, de configurar ilustraciones en las que se combinan lo expresivo y lo comunicativo propio de las figuras retóricas visuales, situando sus posibilidades en el contexto escolar infantil.

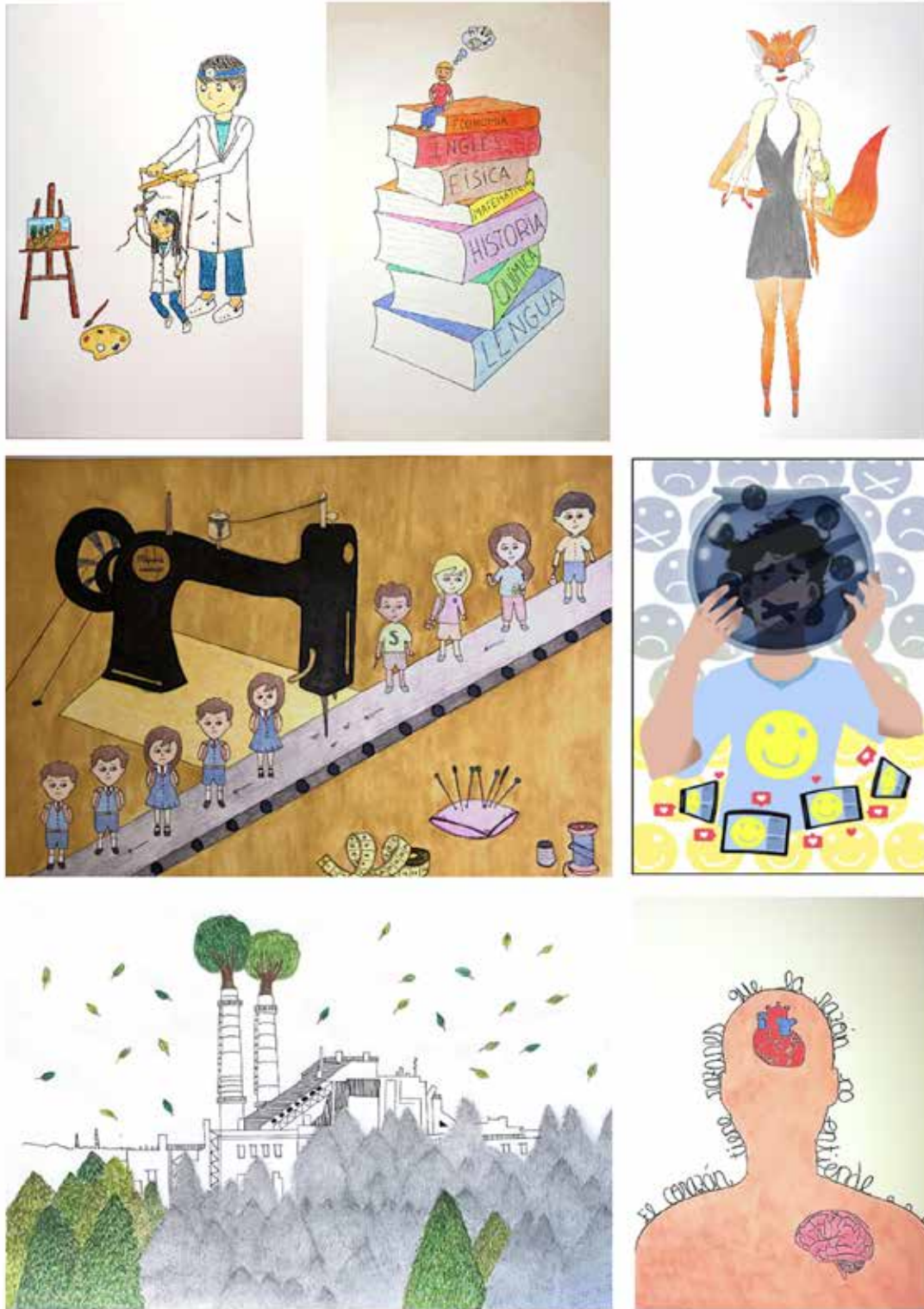


Figura 1. Selección de figuras retóricas visuales realizadas por alumnas del Grado de Magisterio de Educación Infantil (febrero, 2021): de izquierda a derecha (fila superior) Laura, Pilar, Elena, (fila de en medio), Belén, Estefanía, (fila inferior), Carmen, Celia. Técnica mixta sobre papel (A3). Colección particular del autor.

3.2 Resultados didácticos

En cuanto a las reflexiones didácticas que se les piden, también encontramos una profunda comprensión del alcance y aplicabilidad que este tipo de experiencias aportarán al alumnado de la etapa infantil. En este sentido, indicamos algunos fragmentos extraídos de las reflexiones de las propias alumnas a las dos cuestiones planteadas: a) *¿Qué valor artístico aportan las figuras retóricas visuales a la etapa de infantil?* y b) *¿Cómo podemos trabajar las figuras retóricas visuales en educación infantil?*

“Las figuras retóricas visuales, entre las que se incluyen la metáfora, la personificación y la hipérbole visual (...) se corresponden con un recurso de gran valor, no únicamente a nivel artístico, sino también a nivel didáctico, especialmente en la etapa de Educación Infantil. Esto se explica ya que vivimos en una sociedad en la que la mayor parte de la información se transmite a partir de imágenes (...) Así, estas pueden resultar muy interesantes para la creación de cuentos, la realización de tareas en las que los niños interpreten sus significados más profundos o la preparación de talleres en los que se de un pequeño acercamiento a ellas y permitan conocer su visión más oculta sobre ciertas situaciones o elementos. (B.A.L.)

“Considero que con las diferentes figuras retóricas que se han presentado en esta práctica se pueden trabajar aspectos artísticos, lingüísticos, creativos, comunicativos, etc. (...) A su vez, pienso que con este tipo de actividades se puede potenciar la imaginación y creatividad (...). Creo que puede ayudar a conocer mejor el esquema del cuerpo humano, nuestras cualidades, las diferencias con los animales, ser conscientes de las diferencias entre plantas, animales, humanos y objetos inanimados y las peculiaridades de cada uno de ellos. (E.C.S)

“Esta ilustración muestra como un padre relacionado con el ámbito de la salud obliga a su hija a serlo también, pero esta tiene otra ambición, ser artista. Por esto, la niña “corta” las cuerdas por las que le esta dirigiendo su padre y por tanto se desvincula de la profesión que le inculca para irse por otro camino tal y como está pintado en el caballete, el arte. (...) A su vez, podría ser una viñeta de un cuento de fantasía en el que verdaderamente se tratara de una marioneta.” (L. J. N.)

“La figura retórica visual se emplea con el fin de dar un sentido diferente al esperado, habiendo una conexión y relación entre el sentido figurado y propio. Por ello lo considero un recurso muy rico para trabajar en las aulas de Educación Infantil debido a que permite tratar temas complejos con el alumnado, que de otra manera resultaría mucho más difícil. (...) También ayuda a desarrollar la reflexión y la creatividad de los niños y niñas ya que les deja pensar en objetos de su vida cotidiana o animales, convertirlos en personajes de cuentos, y a partir de dichas ideas e ilustraciones crear una historia o situaciones.” M. B. G.)

“Teniendo presente la edad y el desarrollo de nuestros alumnos podríamos proponerles realizar a ellos mismos figuras retóricas, por ejemplo, creando algún personaje para una historia que sea un animal o una planta o incluso un elemento inanimado (personificación) o pidiéndoles que dibujen muy grande algo pequeño y muy pequeño algo muy grande (hipérbole). (...) Nosotros mismos, como maestros, podríamos crear alguna figura retórica adaptándola al proyecto del aula o a una situación concreta con la que nos encontráramos para poder trabajar a partir de la misma. (...) Todas estas actividades podríamos incluirlas fácilmente dentro del programa de aula y nos permitir a trabajar muchos aspectos del desarrollo integral del niño (motivación, creatividad, expresión, motricidad fina, coordinación, capacidad crítica, observación, etc.)” (E. G. L.)

4. Conclusiones

Analizando los resultados tanto visuales como textuales, se desvela con claridad tanto la comprensión por parte del alumnado de lo que significa trabajar con figuras retóricas visuales, el sentido de generar mensajes visuales figurados como la metáfora visual, así como el sentido que adquiere este tipo de prácticas a la hora de trabajar con el propio alumnado de la etapa de infantil. Se percibe la clara distinción entre las posibilidades que las figuras retóricas visuales tienen en la creación propia por parte de un maestro o una maestra de figuras retóricas para trabajar experiencias diversas en el aula, como la creación directa por el alumnado según sus edades y posibilidades, en las que el recorrido debe ajustarse según el grupo-aula. En las edades escolares de la etapa infantil, nuestro alumnado de magisterio es plenamente consciente de que todavía están accediendo y desarrollando la lectroescritura, y que aún con limitaciones, introducir y trabajar con lenguajes visuales contribuye al enriquecimiento y formación integral de los niños y las niñas desde los primeros años.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1986). *Retórica de la imagen. Lo obvio y lo obtuso*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Barthes, R. (2003). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Beljon, J. J. (1993). *Gramática del arte*. Barcelona: Ediciones Celeste.
- Dondis, D. (2008). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Eco, U. (1994). *La estructura ausente*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Goddman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Paredes, D.: Los dibujos de Pawla Kuczynskiego [en línea]. Mayo de 2012. [Consulta 2º de febrero de 2022]. Disponible en <<https://artemuros.wordpress.com/2012/05/26/los-dibujos-de-pawla-kuczynskiego/>>.
- Torres Pérez, A. (2018). Capítulo 4. Descubriendo el universo de las imágenes. El alfabeto visual y su lenguaje. Significantes y significados. Denotaciones y connotaciones. En Martín Caeiro Rodríguez (Coord.). *Descubrir el arte. Formación en artes plásticas y visuales para maestros de Primaria* (pp.79-92). Madrid: UNIR-editorial.
- Vigotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Villafañe, J. (1987). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.

A potência educativa da arte contemporânea numa relação com o PIBID Artes Visuais/UFSM

Mariete Taschetto Uberti
Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi
Santa Maria, Brasil

Lutiere Dalla Valle
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Resumo: *Os estudos a partir e com os objetos/imagens/obras nos propõem contextualizar sua potência como propulsora de inter-relações entre os sujeitos. A arte contemporânea nos atravessa com um repertório infinito de obras que provocam o sensível, o lúdico, que não se limitam a uma análise visual, mas ao desenvolvimento de interações entre obras e sujeitos. Com base nessas interlocuções que o presente texto intenciona dialogar sobre a potência educativa produzida a partir da arte contemporânea com o cotidiano dos sujeitos junto ao PIBID Artes Visuais/UFSM, através de uma oficina desenvolvida com base nas obras do artista Sandro Ka. Como aportes metodológicos para embasar nossas práticas e a escrita deste texto, nos valem da Cultura Visual, com Fernando Hernández (2014); e Valle (2020) para dialogar com os artefatos culturais, imagens, objetos e obras de arte nos processos de formação. Propondo relações com as obras do artista e com o mundo ao seu redor (KA, 2021).*

Palavras-chaves: *cultura visual, PIBID Artes Visuais/UFSM, arte contemporânea*

Abstract. *Studies from and with objects/images/works proposes to contextualize their power as a propeller of interrelationships between subjects. Contemporary art crosses us with an infinite repertoire of works that provoke the sensitive, the playful, which are not limited to a visual analysis, but to the development of interactions between works and subjects. Based on these interlocutions, the present text intends to dialogue about the educational power produced from contemporary art with the daily lives of subjects with the PIBID Visual Arts / UFSM, through a workshop developed based on the works of the artist Sandro Ka. As methodological contributions to support our practices and the writing of this text, we use Visual Culture, with Fernando Hernández (2014); and Valle (2020) to dialogue with cultural artifacts, images, objects and works of art in the formation processes. Proposing relationships with the artist's works and with the world around him (KA, 2021).*

Keywords. *Visual culture,, PIBID Visual Arts/UFSM, contemporary art.*

Introdução

A arte contemporânea nos instiga a olhar o mundo e criar relações além do que está visível na obra, nos provocando a imersão do sensível, de nos conectarmos com nossos próprios repertórios, em que os sujeitos não necessariamente necessitam ter conhecimento da história da arte ou das

intencões de seu autor/autora. Inter-relações que não são tramadas instantaneamente, mas num processo de percepção, de observação e diálogo entre objetos/imagens/obras e espectador, o qual se permite adentrar no campo do sensível criando seus próprios vínculos. Estes que se dão pela observação, interação, podendo criar relações, afetar e ser afetado. O campo das imagens/obras pode provocar contextualizações, em que cada um desenvolve suas próprias percepções/relações. Entendendo que toda forma de interpretação é válida, que podem ser potencializada com e a partir de nossos repertórios culturais e visuais. Nesse sentido, não podemos propor um único olhar ou relação com as imagens/obras/objetos, sejam da arte, sejam do cotidiano. Ao contrário, se faz importante instigar movimentos, possibilidades em que todos os envolvidos possam ter a liberdade de desenvolver seus próprios movimentos, repertórios e modos de ser.

Como proposta para esta escrita, tencionamos dialogar com as obras do artista Sandro Ka, numa relação entre obras e sujeitos, com o grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Artes Visuais, da Universidade Federal de Santa Maria (2020-22)²¹, por meio de uma oficina desenvolvida entre novembro e dezembro de 2021, com a participação do artista. Através da qual, intencionamos dialogar sobre a potência dos objetos/imagens/obras, desenvolvida dentro de uma proposta sensível, a qual buscou embasamento nas escritas do artista e no conhecimento que temos do grupo do PIBID Artes Visuais/UFSM, com o objetivo de potencializar as relações entre as referidas obras com a individualidade de cada participante.

A Cultura Visual é propulsora de reflexões, conexões entre arte e vida, nesse sentido, entendemos a relevância de uma educação em contínuo processo com e através dos objetos/imagens/obras que se vinculam às particularidades de cada sujeito (Hernández, 2014). Como potência que possibilita diálogos, caminhos que se cruzam e produzem formas de interação, que estão vinculados com a memória, podendo ou não evocar sentido, relações e afetos (Valle, 2014).

1. Apropriações que potencializam outros modos de perceber a arte

“Em arte, apropriar-se vai além de tomar algo para si. Refere-se à incorporação de imagens e objetos comuns como matéria processual na criação de obras visuais, propondo ressignificações e deslocamento de sentido para coisas banais” (Ka, 2021: 11).

A educação é um processo performático (Valle, 2020), sempre na incerteza do que está por vir, em que os sujeitos/estudantes criam suas próprias relações e vínculos com o que lhes é proposto. Apropriando-se, cada um, ao seu modo, podendo haver, um processo semelhante, na arte educação, no que se refere ao conceito de apropriação tratado pelo artista Sandro Ka. Ao estabelecermos relações entre objetos/imagens/obras para criar nossas próprias interpretações, que incorporam modos de ser e estar, numa construção que ao mesmo tempo que é coletiva, se dá pela individualidade. Entendendo que a proposta coletiva reverbera em processos que potencializam distintos modos de se relacionar e dialogar entre os sujeitos e a arte.

A apropriação se constituiu nessa proposta, na incorporação das informações, da ressignificação e também pela interpretação, no afetar-se por conexões que podem ser vinculadas à memória (Valle, 2014). As obras de Sandro Ka, instigam a afetar-se, ao potencializar interlocuções entre arte e cotidiano, entre arte e infância, ao trazer para o campo da arte objetos diversos, garimpados em lojas de anti-quários e de R\$1,99 (fala do artista na oficina de 01/12/2021, junto ao grupo do PIBID Artes Visuais/UFSM), de diferentes épocas e lugares, que ao serem ressignificados ganham diferentes sentidos.

²¹ No decorrer do texto, para um melhor desenvolvimento da escrita, vamos usar a sigla do programa com o nome da instituição: PIBID Artes Visuais/UFSM.

O artista Sandro Ka, nesse sentido produz suas obras, que, em cujo processo vai além da escolha dos objetos, que se vinculam as relações que são criadas nas junções entre os objetos, configuradas pelas interlocuções que o artista cria. Uma vez que sua criação se constitui com seu cotidiano, que é definida pela intenção do artista, com o seu modo de pensar o mundo, a partir de suas experiências e compreensões, considerando “o mundo com suas infinitas possibilidades”. Pois, todos os objetos aos quais o artista se apropria, trazem uma carga simbólica e de sentido, podendo tornar-se dispositivos de memória e de discurso, que não se limitam a interpretações formais, por carregarem consigo representações e que ao serem ressignificados, estão abertos a construção de outras imagens (Ka, 2021). Instigando ao espectador um convite a afetar-se e a criar suas interpretações. Nesse sentido, as obras do artistas interligam-se ao conceito de arte trazido por Katia Canton,

A arte ensina a desaprender os princípios das objetividades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de “pré-conceitos”, mas repleto de atenção (2009: 12-13).

Obras são criadas com objetos do cotidiano que através da apropriação, são ressignificadas num processo de criação do sensível (Ka, 2021). Obras que mexem com dogmas postos, propondo um olhar curioso e sensível. Processo que dialoga com conhecimentos que estão atrelados a vida, aos conhecimentos do mundo, que ao serem articulados com sensibilidade na educação, podem ganhar potência enquanto dispositivo pedagógico. A oficina desenvolvida a partir e em diálogo com as obras de Sandro Ka teve como objetivo propor estas potências educativas. Ao instigar os estudantes a um olhar sensível às suas produções, criando relações com seu cotidiano, com suas memórias, que ao serem evocadas na arte, implicam um lugar de resiliência, que requerem espaços de significação para as individualidades (Canton, 2009).

Memórias que ganham espaço ao nos apropriarmos das obras do artista, ao buscarmos ressignificar seus modos de ver e interpretar/interagir com o mundo através das obras. Nesse sentido, o primeiro encontro da oficina teve como aporte para a proposta o artigo “As coisas do mundo como coisas da arte” (Ka, 2021), que trata das questões até aqui apresentadas. Os acadêmicos que integravam o subgrupo da Escola Augusto Ruschi²², responsável pela oficina, compartilharam com todos os membros do grupo trechos do artigo, juntamente com a imagem de uma obra do artista²³, com base nestes, solicitamos que a partir do texto selecionassem uma obra de arte e um objeto para ser levado para a oficina²⁴. O objetivo da proposta era que todos pudessem desenvolver suas próprias relações, sem no entanto, estar atrelados a intenção do artista, mas que no decorrer do encontro essas apropriações acontecessem. A partir da apresentação do artista e de algumas obras, durante o encontro, os membros do programa foram convidados a criarem um trabalho que dialogasse com a proposta. Como exemplo de alguns dos trabalhos realizados, trouxemos para dialogar com o texto, três produções²⁵.

²² O PIBID Artes Visuais/UFSM conta com a participação de 28 bolsistas, sendo um coordenador geral, professor do Curso de Educação da UFSM, três supervisores de escola e 24 discentes do Curso de Artes Visuais da UFSM. Os discentes são divididos em três subgrupos, cada um coordenado por um supervisor de escola. Estão vinculadas ao programa, a Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi (Escola Augusto Ruschi), a Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pão dos Pobres.

²³ Para ter acesso às obras, acesse o site dos artista: <https://sandroka.com.br/obras/>.

²⁴ Os encontros desta edição do Programa aconteceram via Google Meet, em função da Pandemia da Covid 19.

²⁵ Os nomes dados aos acadêmicos aqui, são fictícios



Figuras 1, 2 e 3. A esquerda: trabalho de Caren, (17 de novembro de 2021). Encontro do PIBID Artes Visuais - via Google Meet. Fonte: própria. A direita: trabalho de Rafa, (17 de novembro de 2021). Encontro do PIBID Artes Visuais - via Google Meet. Fonte: própria. Abaixo: trabalho de Lara, (17 de novembro de 2021). Encontro do PIBID Artes Visuais - via Google Meet. Fonte: própria.

A interpretação de Caren (Figura 1) tem como base o trecho, “Em arte, apropriar-se vai além de tomar algo para si. Refere-se a incorporação de imagens e objetos comuns como matéria processual na criação de obras visuais, propondo ressignificação e deslocamentos de sentidos para coisas banais” (Ka, 2021: 11). “O texto mexeu comigo, num primeiro momento não sabia o que fazer, mas lembrei desta escultura que tenho em casa e procurei relacionar com a estamparia africana. Em que busquei entender que o cotidiano deve ser algo que nos movimente, trazer à tona algo que seja nosso”. (Relato da acadêmica Caren, encontro de 17/11/2021).

A produção de Rafa (Figura 2) tem uma conotação pessoal, que está diretamente ligada às relações pessoais do acadêmico, pelo vínculo religioso que carrega em seus relatos, que partem do trecho: “Por meio de justaposições, colagens e montagem, me interessa, especialmente, o estabelecimento de relações entre elementos advindos de contextos diferentes, sem distinção ou hierarquias entre materiais funções, em que todos têm a mesma importância” (Ka, 2021: 14). “Usei duas máscaras criadas por mim, uma de gesso e a outra de papel manche, que representa meu Exu, com objetos/roupas que eu tenho em casa, com base no que o artista traz no texto, reunir objetos de contextos diferentes que busca dar a mesma importância! (Relato do acadêmico Rafa, encontro de 17/11/2021).

A criação de Lara (Figura 3) vincula suas produções em artes, com o tema da cultura afro-brasileira e com a experiência que está vivendo com a pandemia da Covid19, que foi embasado no trecho, “para o artista apropriador, tudo pode ser material de trabalho, tal qual as tintas para o pintor, o carvão para o desenhista, o barro para o ceramista ou o próprio corpo para o *performer*” (KA, 2021: 14). “O que falta nessa obra? É uma obra minha, mas como relacionar com o texto? Então eu vi esta máscara, que tem total relação com o momento em que estamos vivendo e para mim tem relação com as obras do artista e com o fragmento do texto” (Relato da acadêmica Lara, encontro de 17/11/2021).

Cada um a seu modo, os estudantes apropriaram-se das obras de Sandro Ka e as reconfiguraram, criando outras conexões com o que lhes afetava, ou como foi tratado por Rafa: “O trabalho só ganha sentido pela junção de todos os elementos, sem um deles a obra não se completaria” (Relato do

acadêmico Rafa, encontro de 17/11/2021).

É na interlocução dos objetos/imagens/obras que os trabalhos produzidos pelos acadêmicos assim como as obras do artista, se configuram ao se complementarem, criadas perante as “incertezas e dúvidas diante da vida contemporânea ao evidenciar imagens polissêmicas, arbitrarias, complexas e que nos exigem posicionamento crítico e ativo” (Valle, 2020: 4 e 5). Não nos permitindo ficar isolados do mundo à nossa volta, nas sermos seres reflexivos, a questões e temas que se fazem presente em todos os espaços, principalmente na educação.

Conclusão

Sandro ka nos brinda com suas reflexões sobre o mundo a sua volta, com obras sensíveis que nos provocam a refletirmos sobre nossos papéis na contemporaneidade. Quando nos fala, chama atenção ao peso que os objetos têm, os quais, “podem evocar o que já trazem consigo (...) como exploração de abordagens temáticas, relações e estruturas de poder, como críticas de padrões comportamentais, sociais, políticos e culturais hegemônicos” (Ka, oficina de 01/12/2021 para o grupo do PIBID Artes Visuais/UFSM). É nesse jogo entre objetos/imagens, que o artistas se apropria de questões que o movimentam e que em suas obras ganham sentido nas criações do artista, que buscamos desenvolver com o grupo, momentos de reflexão e de trocas.

Espaço criado com o intento de potencializar seus olhares e com os quais desenvolveram trabalhos que dialogam com o sensível, numa relação entre obras e realidade que foram constituídas as produções criadas pelos participantes do projeto, com base nas relações individuais produzidas com as particularidades de cada um. Que foram exemplificadas com o recorte dos três trabalhos aqui apresentados. As quais se relacionam pela temática e pelo uso de objetos comuns de seu cotidiano. Seja pelo uso de um vestido com estampas africanas, que nos provoca contextualizar sobre o quanto ainda, na educação, estamos vinculados a cultura hegemônica, desvalorizando a realidade das culturas locais e de culturas marginais. Que entrecruza-se com a pintura de Lara, que tem como objeto de pesquisa em seus trabalhos a cultura afro-brasileira, a qual é ampliada, na proposta com as obras de Sandro Ka, com a relação que faz com a pandemia da Covid 19, que nos remete a marginalização das comunidades carentes, que têm sido poucos assistidas pelos governantes. Culminando na obra de Rafa, que cria um sujeito com rosto indefinido, podendo representar diferentes sujeitos, mas que não é um ser estático, pois suas duas máscaras nos remetem a uma dualidade, em que constantemente estamos nos adaptando. Ao mesmo tempo que nos direcionada em sua fala, para o que as máscaras representam para ele, que estão vinculadas a uma representação religiosa que tem sofrido fortes ataques em diferentes regiões brasileiras. Trabalhos estes que são somente um breve exemplo das temáticas trazidas por todos os envolvidos nesta oficina, que se ampliam ao papel da mulher na sociedade, a questões de gênero, dentre outras.

A oficina potencializou contextualização, que numa análise isolada das obras ou do texto de Ka, não teriam acontecido, pois, com as trocas pudemos ir além do que cada um havia interpretado e através das quais, criado os trabalhos. Trocamos ideias, dialogamos, compartilhamos inquietudes, inseguranças. Os compartilhamentos e posterior contato com o artista sobre suas produções nos mostraram a potência pedagógica que os objetos têm sobre nós e o quanto podemos potencializá-los em nossas criações, assim como propor espaços de construção do sensível na educação.

Referências bibliográficas

Canton, K., (2009). *Tempo e Memória*. São Paulo: Martins Fontes.

Hernández, F. (2014) Pedagogias culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In. Martins, R.; Tourinho, I. (Orgs.). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM. V. 5, p. 329-356.

Ka, S. (2021). As coisas do mundo como coisas da arte. In. Cunha, S. R. V. da; Carvalho, R. S.; Cunha, S. R. (Orgs.). *Arte contemporânea e docência com crianças: Inventários educativos*. Porto Alegre: Zouk, p. 11- 20.

Valle, L. D.

(2020) *Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens*. Janeiro-Abril 2020. [Consulta 22 de fevereiro de 2022]. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/55088/pdf>>

(2014) Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação. In: Martins, R.; Tourinho, I. (Orgs.). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM. V. 5, p. 141-163.

A Imagem que Importa: Políticas de Representação da Juventude Negra

Igor Carvalho da Rosa
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Resumo. *O presente texto tem por objetivo investigar as políticas de representação de jovens negros no campo das artes visuais e da cultura visual. Engendrando arte, educação e raça, visa narrativas insurgentes e contra hegemônicas que possam contribuir para um processo de formação docente e identitária antirracista. Considerando o processo histórico de racialização e escravatura inerente à constituição formal do Brasil, o que dizem e o que não dizem às imagens produzidas acerca da população negra no país? Quais possíveis imaginários permeiam a noção de negro no Brasil? Pensando em fazeres artísticos contemporâneos, este estudo articula questões históricas sobre como se dá a produção de imagens atravessadas pelo contexto de apagamento da população jovem, negra e periférica dentro e fora da academia no que tange às suas narrativas e produções de imagens.*

Palavras Chave: *políticas de representação. educação. diáspora africana. cultura visual*

Abstract. *The present text aims to investigate the policies of representation of young black people in the field of visual arts and visual culture. Generating art, education and race, it aims at insurgent and counter-hegemonic narratives that can contribute to a process of teacher training and anti-racist identity. Considering the historical process of racialization and slavery inherent to the formal constitution of Brazil, what do and what do they not say to the images produced about the black population in the country? What possible imaginaries permeate the notion of black in Brazil? Thinking about contemporary artistic works, this study articulates historical questions about how the production of images takes place, crossed by the context of erasure of the young, black and peripheral population inside and outside the academy with regard to their narratives and image productions.*

Keywords. *representation policies. education. African diaspora. visual culture*

1. Introdução

O texto que segue, parte de uma pesquisa em andamento que visa articular arte e raça de maneira positiva no ambiente escolar. Como pensar os atravessamentos entre as imagens da arte, dos livros didáticos e as imagens da mídia buscando potencializar a valorização das identidades afro diaspóricas? Da mesma forma, compreender de que modo essas questões podem potencializar uma educação que interesse aos jovens negros nas escolas, principalmente no que diz respeito ao ensino das artes visuais atravessado pela perspectiva educativa da cultura visual, com vistas educação antirracista.

A perspectiva metodológica da A/R/Tografia onde são atravessadas as experiências do Artista, Pesquisador e Professor em formação, consiste na abordagem que investiga a potência das imagens como dispositivo que contribui para desmantelar discursos hegemônicos.

2. A Permanência Das Estruturas

“Desde o início por ouro ou prata
Olha quem morre, então veja você quem mata
Recebe o mérito, a farda que pratica o mal me ver pobre, preso ou morto já é cultural
Histórias, registros e escritos
Não é conto, nem fábula, lenda ou mito”
Nego Drama, Racionais MC’s

Por volta do ano de 1500 é datada a chegada dos portugueses ao território que posteriormente chamariam de Brasil, passados aproximadamente 50 anos se estabelece nesse mesmo território um sistema social, econômico e político que ficou conhecido como sistema escravagista, em especial a escravidão moderna, que associou quase que intrinsecamente a idéia de negro(a)/africano(a) a escravo(a).

De acordo com Moura “Montado o sistema escravista, o cativo passou a ser visto como coisa e o seu interior, a sua humanidade foi esvaziada pelo senhor até que ele ficasse praticamente sem verticalidade; a sua rehumanização só era encontrada e conseguida na e pela rebeldia, na sua negação conseqüente como escravo” (MOURA, 1989: 1). Esse sistema político econômico racial perdurou 300 anos e deixou enormes marcas no tecido social brasileiro, criando distintas disparidades dos mais diversos cunhos, lacunas e problemáticas que nos acompanham até hoje. O arranjo entre imagem, ciência e religião atuando juntos para a negatividade de tudo aquilo que remetesse a sujeitos racializados como negros durante esse periodo tem sido uma temática recorrente na obra da Professora, Artista e Pesquisadora Rosana Paulino, voltando suas reflexões para as representações, e contextos vivenciados por homens e mulheres negras no periodo da escravidão e como ou o quanto isso reverbera na contemporaniedade (sendo as questões referentes as mulheres negras se demonstrado principal motor de suas produções)



Figura 1: Rosana Paulino, A Permanência das Estruturas (2017)

Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/a-permanencia-das-estruturas>

Em *A Permanência das Estruturas* há esse enorme questionamento: as estruturas permanecerão? Quanto do tumbeiro, que está no recorte central costurado e montado como fragmento, associado a imagens de uma das várias enciclopédias europeias que inventaram o corpo negro, reflete a permanência da estrutura de conhecimento clássico, surgido por entre as imagens do corpo negro de lado, de costa, visto como vazio solene? Quanto daquelas vistas do corpo negro o inventava como animal, como selvagem, levando ao crânio que se sobrepõe a um recorte de perna? (Simões, 2019:178).

Sobre a obra *A Permanência das Estruturas*, Igor Simões nos propõe a refletir o quanto o arranjo daquela obra pode estar a evocar uma estrutura engendrada por uma deshumanização presente até hoje através dos modos de conhecimento. Ao unir estas imagens através de um cerzido exposto Rosana explicita essa invenção, esse homem negro cortado, catalogado, remontado, forjado em tumbeiros, classificado pela disposição de seu crânio por uma ciência, por um olhar, por um poder do outro, do branco.

[...] esta pequena província do planeta que é a Europa se instalou progressivamente numa posição de comando sobre o resto do mundo. Paralelamente ao longo do século XVIII entrar em cena vários discursos de verdade acerca da natureza, da especificidade e das formas de vida, as qualidades, traços e características dos seres humanos, de populações inteiras diferenciadas em termos de espécies, gêneros ou raças classificadas ao longo de uma linha vertical. (Mbembe, 2018:40)

A partir disso é possível pensar sobre como se deu a representação do negro na arte e como a composição dessas imagens criadas e disseminadas pelo olhar do outro, criaram e aprisionaram imagens de sujeitos negros perpetuadas até hoje, tanto para homens quanto para mulheres. Entre os séculos XVII e XIX o que se tem são os sujeitos negros sendo apenas representados, seja como simples elemento da paisagem ou posteriormente nos cotidianos das cidades em trabalhos servis ou açoites públicos, no início do século XX artistas negros vão ganhando espaço porém a posição de artistas brancos representando negros vai perdurar até meados do mesmo século, quando artista contemporâneos começam a propor uma revisitação dessa iconografia.

Como podemos observar, a representação do negro nas Artes Plásticas do Brasil sofreu importantes transformações ao longo dos séculos. Se nas primeiras imagens o negro era representado alegoricamente visto por olhos estrangeiros, agora são os próprios negros que dão o tom dessa representação, assumindo seus próprios discursos, sendo, simultaneamente, criadores e criação de suas histórias pessoais e de seus antepassados (Felinto, 2011).

2. Da Imagem Aprisionada as Imagens de Liberdade

É possível afirmar que historicamente a produção em arte contribuiu para a criação e perpetuação de um certo imaginário no mínimo exótico dos sujeitos negros, e da população negra em geral e toda sua cultura, perpetuando a partir das imagens os espaços passíveis de serem ocupados pelos negros, e isso abrange muito do que vai ser questionado pelos artistas negros contemporâneos, contrapondo assim essas narrativas.



Figuras 2 e 3: Jacques Etienne Arago, *Castigo de Escravos* (1839); Yhuri Cruz, *Monumento à voz de Anastácia* (2019)

Em *Monumento à voz de Anastácia*, o jovem artista carioca Yhuri Cruz revisita uma antiga gravura de Jacques Etienne, onde Anastácia é representada com uma máscara de flanders cobrindo sua boca, em releitura, Yhuri retira a máscara e dá a ela um sorriso, como num gesto de libertação, que só vem ocorrer 180 anos após a criação, reprodução e circulação da imagem aprisionada de Anastácia intitulada *Castigo de Escravos*.

3. Negro, Imagem e Educação

Como articular arte e raça de maneira positiva no ambiente escolar? Como pensar os atravessamentos entre as imagens da arte, dos livros didáticos e as imagens da mídia buscando potencializar a valorização das identidades afro diaspóricas? Uma das formas de lidar com isso, que é se não uma das mais potentes, seria revisitando políticas e tradições de conhecimento produzidas, e socializadas no bojo dos movimentos culturais das populações afro descendentes.

Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos/raciais. (Rocha, 2011:41)

Nesse sentido, pensar uma curadoria das imagens que vamos trazer à sala de aula se torna essencial. De que maneira as imagens de negros dialogam com os alunos? e as imagens por negros? e quanto ao que invade o campo das narrativas, dos conhecimentos prévios dos alunos, o que eles tem a nos

ensinar sobre identidade afro diaspórica? Sobre produção e manutenção de suas próprias identidades nesse contexto político, social e cultural?

Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade. (Gomes, 2002:42)

Para tanto é preciso cavar, investigar, ver, rever e revisitado, é preciso se abrir também para o novo, partindo do velho, e fazer ao mesmo tempo o movimento contrário.



Figura 4: PrintScreen VideoClip BIN - Castelo de Areia (2021) Disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=7HqJuWO-C2E>)

A pesquisa com imagens em mãos de adultos e meninos, meninas e jovens, pode explorar os lugares de ruptura. Ao mesmo tempo, possibilita construir projetos apaixonantes para que todos (com suas diferenças e posições diversas) encontrem seu lugar para aprender com sentido e construir experiências de saber que lhes permitam não somente interpretar o mundo, mas também atuar nele. (Hernández, 2013: 92)

Conclusão

Dentro da dicotomia do que aprisiona e liberta, do que constrói e do que desconstrói um olhar sobre o negro na sociedade e na arte, pensando raça, gênero e educação, dentre tantas imagens produzidas e disseminadas, qual *a Imagem que Importa?*. Olhar para as imagens da população negra descendente a partir da perspectiva da diáspora africana, nos permite tensionar e pensar uma identidade glocal, polissêmica, viva, hibridizada e hibridizante.

Compreender de que modo essas questões podem potencializar uma educação que interesse os jovens negros nas escolas, principalmente no que diz respeito ao ensino das artes visuais atravessado pela perspectiva educativa da cultura visual, com vistas educação antirracista é essencial para um educação da diversidade.

A escola precisa, através do corpo docente, abrir-se para as diversas formas de imagem e representação, desocultando aquelas que foram apagadas em detrimento da hegemonia, contrapondo-as, colocando-as em diálogo com aquelas que compõem a vida e o imaginário dos discentes.

Referências bibliográficas

- MOURA, C. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, [S. l.], n. 14, 1983. DOI: 10.9771/aa.v0i14.20824. Disponível em: periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824. Acesso em: 21 ago. 2021.
- HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual. In: MARTINS, R. TOURINHO, I. (Org.). *Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e educação*. v. 4, p. 77-96. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- ROCHA, R. M. Pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte: FUMEC, ano 8, p.31-52, jul/dez. 2011.cg
- SIMÕES, I. M. Montagem fílmica e exposição : vozes negras no cubo branco da arte brasileira. Tese (Doutorado) 2019
- GOMES, N. L. Educação e identidade negra. *Revista Aletria*. Belo Horizonte: UFMG, v. 9. p. 38-47, dez. 2002.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- FELINTO, Renata. Referência Online disponível em <http://www.omelick2ato.com/artes-plasticas/dialogos-e-identidades>

CAPÍTULO N° 3

Hacer visible el trazo invisible
del muro público y
de la comunicación gráfica

Generaciones rurales. Acciones para generar identidad colectiva y participativa

Sara Arias Ortega
Facultad de Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica
Universidad de Alcalá
Guadalajara, España

Resumen. *La presente comunicación se enmarca bajo la investigación acción Generaciones Rurales. Un estudio llevado a cabo en algunas de las Escuelas Rurales de la provincia de Guadalajara (España), una de las más despobladas del territorio nacional, e incluso europeo, con zonas y comarcas que cuentan con una media de 2 habitantes por km². La investigación emplea la representación gráfica infantil para dar a conocer la forma de vida, las culturas y las costumbres de nuestros pueblos, nuestras raíces; y lo hace a través de sus escuelas, con la intervención de pinturas murales llevadas a cabo gracias a la participación de toda la comunidad escolar y rural de cada entorno.*

Palabras clave. *identidad, escuela, representación gráfica infantil, intergeneracional, pintura mural.*

Abstract. *This communication is framed under the action research Rural Generations. A study carried out in Guadalajara (Spain) Rural Schools. Guadalajara is one of the most depopulated in the national territory, and even in the European, with areas and counties that have an average of 2 people per km². The research uses children's graphic representation to publicize the way of life, cultures and customs of our peoples, our roots; and it does so through its schools, with the intervention of mural paintings carried with the all school and rural community people from each environment.*

Keywords: *identity, school, children's graphic representation, intergenerational, mural painting.*

Introducción

Esta comunicación pretende mostrar parte del proceso y de los resultados del estudio de 'Generaciones Rurales', una acción llevada a cabo durante la primavera del curso escolar 2020-2021 en los CRA (Colegio Rural Agrupado) de la Comarca del Señorío de Molina (Guadalajara, España). Para contextualizar, y como ya se ha comentado anteriormente, la provincia de Guadalajara sufre,

desde décadas previas a los años 50, una despoblación que no ha cesado; y que, ha quebrantado servicios públicos mínimos y vitales como son la sanidad, el transporte o la educación. Este gesto, ha supuesto una casi exhaustiva pérdida de población en numerosas zonas; y con ella, la ausencia de nuevas generaciones de habitantes, poniendo en riesgo la desaparición de nuestras memorias, nuestras culturas, y nuestras raíces. Los pocos pueblos que a día de hoy siguen contando con colegios, son mínimos, con un número muy reducido de matrículas que, estadísticamente, desciende cada año más.

La presente, pretende visibilizar esta problemática a la vez que ofrecer nuevas estrategias y herramientas artístico contemporáneas; con el fin de reactivar la población rural de la provincia; democratizando y actuando en el territorio y desde el territorio, ofreciendo un altavoz a las nuevas generaciones -la infancia-, que a su vez dialoguen y convivan con las voces más veteranas y los saberes populares. Un proyecto para los niños y, por ende, para toda la población (Tonucci: 1991).

Una escucha mutua y activa

La acción surgió con la necesidad de tejer redes de contacto y escucha activa tanto con el patrimonio cultural, como con el humano y el natural. Reivindicando el reconocimiento, el acceso y la construcción continua del derecho a culturas democráticas.

Surge, a su vez, de la necesidad personal y vital de reconstruir nuestros imaginarios colectivos, y hacerlo de manera colaborativa, participativa, plural y pública.

Los pueblos primitivos conmemoraban y transmitían sus costumbres a través de acciones e intervenciones artísticas en comunidad, y es de estos modelos de los que surgen las diferentes disciplinas y formas del arte; con sus diferentes funciones a lo largo de la historia: comunicativas, lúdicas, rituales, religiosas, mercantiles, etcétera. Antaño, se generaban escenarios intergeneracionales en los que tenía cabida la acción, lo social, lo artístico y lo educativo (Dewey, 1934); transmitiendo, así, valores y tradiciones de generación en generación. A lo largo de la historia, desde las pinturas rupestres, la creación artística, ha servido de un modo antropológico, para responder a preguntas sobre la nuestra propia identidad; plasmar quienes somos, queremos o creemos ser. Gracias a muchos de los rastros de estas creaciones, conocemos hoy en día la forma de vida y escenarios de nuestros antepasados. La necesidad de dejar huella sigue siendo uno de los deseos más indispensables del ser humano (Fdz Cao, 2015), gracias a ellos nos sentimos presentes.

1.1 Escuchar el territorio

Tras diversas acciones previas realizadas a lo largo y ancho de la provincia, en colaboración con escuelas, colectivos, o asociaciones de cada zona. Seguía percibiendo la falta de un mayor número de relatos y narraciones, correspondientes a otros lugares y de otras edades; sentía la necesidad de cimentar e investigar sobre un diálogo intergeneracional donde pudiesen convivir lenguajes *pre* y *postpantallas*, que diesen lugar a nuevos vínculos y escenarios para la reflexión.

Así fue como, a principios del año 2021 contacté con la Asociación Nacional Micorriza, una entidad de jóvenes habitantes rurales del Este de la provincia; se originó con el objetivo de sensibilizar y movilizar a su población «abogando por la conservación y protección del patrimonio natural, la historia, los valores culturales, las tradiciones y los servicios ambientales que se están perdiendo»²⁶. Desde el año 2013, celebran el certamen de creación artística infantil Naturaliz-Arte, cuyo objetivo

principal es «**fomentar un diálogo intergeneracional**, en el que los conocimientos tradicionales pasen de abuelos/as a nietos/as, salvaguardando este patrimonio inmaterial e incitando a las nuevas generaciones en el interés por su pasado más reciente»²⁷.

Les propuse poder realizar una colaboración con dicho certamen, con el fin de poder desarrollar mi proyecto de intervención mural en las escuelas: *Generaciones Rurales*. Tras varias reuniones, llegamos al diseño final del certamen, cuya temática fue *Oficios tradicionales en peligro de extinción*. Para poder participar, cada estudiante debía llevar cabo una previa investigación preguntando a las personas mayores que aun habitan sus pueblos sobre estos saberes y oficios tradicionales; después, con las narraciones y datos obtenidos, realizarían las piezas artísticas que presentarían de manera individual al certamen: un breve relato y una obra gráfico plástica. Todo ello, se trasladaría más adelante, junto con la guía y acompañamiento de una muralista profesional, a la pared disponible en cada pueblo o centro escolar; y lo harían de manera colectiva.

1.2 Escuchar los cuerpos

El artista Marcel Duchamp (1887-1968) quiso romper con los cánones establecidos al realizar piezas para la experiencia estética, mental y sensorial; más allá del mero disfrute visual; características propias del actual arte contemporáneo que no fueron bienaventuradas en su época.

Desde entonces, son muchas las personas que han tratado de investigar y defender estos procesos artístico contemporáneos, basados en la reflexión y la experiencia sensorial y corporal; generando placer a través de un pensamiento divergente que da lugar al conocimiento. Langer, en 1957, manifestó que, al igual que la mente necesita de los sentidos para conocer, el cuerpo tiene otras formas de generar conocimiento como la memoria, las emociones o la intuición. Años más tarde, Eisner criticó la hegemonía que la escuela otorga a las formas de pensamiento lógico como las matemáticas, dejando de lado lenguajes corporales, sensitivos o visuales propios de las artes plásticas. Debemos estimular la *experiencia de identificar la mirada* (Eisner, 1998), la cual, nos invitará a potenciar una observación lenta, con el fin de valorar la estética, es decir, “atender más a lo que puede ser que a lo que es” (Juanola & Masgrau, 2014:495).

1.3 Escuchar desde el lugar

Previamente al desarrollo de la acción, se diseñó el siguiente cuadro con la finalidad de conocer y saber qué se quería hacer y cómo se podía intervenir en cada lugar o escenario:

²⁷ Ibidem.

Cuadro 1. Tabla del diseño de la acción.

¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de la falta de estrategias artísticas en las escuelas. - Percepción de la falta de conocimiento sobre las escuelas rurales. - Necesidad de fomentar y trabajar nuestros entornos rurales, y desde ellos.
¿Qué?	Investigación acción artística e intergeneracional.
¿Cómo?	Mediación artística por medio de pinturas murales basadas en dibujos o proyectos artísticos previamente realizados. Procesos de simbolización.
¿Dónde?	Escuela u otro espacio público del pueblo.
¿Por quién?	Por una mediadora e investigadora cultural.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reactivar la comunidad rural - identidad de la comunidad. - Generar un diálogo intergeneracional. - Establecer redes y vínculos. - Cohesión, expansión y fortalecimiento de relaciones grupales. - Reactivar la comunidad educativa - identidad de la comunidad. - Compartir estrategias y metodologías educativas basadas en la práctica artística. - Visibilizar modos de hacer tradicionales, propios de entornos rurales. - Desarrollo de habilidades artísticas. - Valorar y conocer la representación gráfica infafddfd-fdfdfdf til como medio de comunicación. - Estimular la observación y escucha activa del entorno y territorio.

He de añadir que, una vez finalizadas las intervenciones, se evaluó el proceso de la intervención mural. Para ello, se emplearon metodologías de investigación cualitativa y de IBA (Investigación Basada en las Artes) como entrevistas (para los equipos directivos del centro), y *Fotovoz* (para familiares, estudiantes y profesorado). Además de un completo análisis semiótico de los dibujos recogidos, siguiendo las etapas del desarrollo gráfico infantil estudiadas y teorizadas por autores clásicos como Lowenfeld (1954), y años más tarde por Marín (1988) o Machón (1992), entre otros.

Conclusiones

Entre los gestos del proceso más interesantes están; por un lado, la búsqueda de vínculos con colectivos del entorno y del territorio, en este caso, la Asociación Micorriza, que trabaja y conoce la zona, y gracias a la cual pude acceder a las escuelas con una propuesta intergeneracional, trabajando desde el entorno rural y con las personas habitantes de ese mismo entorno.

En todo momento, se pretende que el proceso de la acción sitúe el foco de atención en todas las participantes, desde las personas mayores de los pueblos que cuentan las historias previamente, hasta las pequeñas que escuchan con atención estas historias para representarlas gráficamente en pequeño formato, y más adelante, en el muro del centro educativo.

Esta última fase de la propuesta, el proceso de intervención de pintura mural, fue buscando y encontrando diferentes estrategias, y evolucionando en cada escuela. En otras acciones y proyectos previos realizados en centros escolares de infantil y primaria, uno de los mayores gestos negativos

encontrados en los proceso artístico creativos de las propuestas, era el carácter dirigido por parte de las personas adultas y los juicios de valor que éstas emitían de manera constante al alumnado. En *Generaciones Rurales*, tras la creación del segundo mural, me percaté de que, esta vez, era yo quien estaba dirigiendo, quizá demasiado, los procesos gráfico plásticos en la pared. Antes de que las estudiantes interviniesen colectivamente, yo preparaba la pared abocetando sus propios dibujos en el muro. Así fue como observé que los niños y niñas, quizá demasiado acostumbradas a “colorear sin salirse de la línea”, se limitaban únicamente a rellenar lo que previamente yo había marcado como un boceto, sin dejar espacio ni tiempo para la libertad expresiva y los ritmos del momento, tanto de las personas como del propio muro o espacio. Todas y cada una de las niñas asentían con una sonrisa ansiosa y seguían las líneas que yo había trazado con el mayor cuidado posible.



Figura 1. En la imagen se pueden observar las marcas de encaje y composición realizadas previamente a la intervención de la comunidad educativa. (Mayo 2021) CRA de Corduente, Guadalajara, España. Fuente: propia.

Tras la evaluación de varios murales, y cuando únicamente quedaba uno por realizar, decidí no marcar ninguna representación previa en la pared, y realizarlo de manera ensamblaria, contando con las voces autoras de cada dibujo previo (uno de los objetivos principales que yo misma había omitido o invisibilizado). El mural comenzó a tener vida propia: cada personaje presentaba unas medidas y unas proporciones completamente diferentes; la emblemática muralla de piedra del pueblo se difuminaba con el río, y éste a su vez con un sendero, y luego con el cielo; los rebaños que en el papel estaban formados por cuatro ovejas, en el muro se multiplicaban y se componían de tantas cuantas cupiesen, incluso algunas podían volar; así fue como apareció en Molina de Aragón “el cangrejo más grande del mundo” y todas las participantes se acercaban a saludarle y le querían poner nombre y dibujarle una sonrisa; sonrisa que se contagió a todos los crustáceos representados, y al final de la jornada, aparecieron con una sonrisa dibujada, al igual que la luna y otros elementos del muro (*animismo infantil*, Sainz: 2011).

El foco de atención e interés estaba en el grupo, en la cohesión y las relaciones generadas, también en el proceso creativo y no en el resultado final. El arte se estaba empleando como un medio, con el que fortalecer la comunidad, dialogar y crear; y no como un fin. «Arte como una forma de hacer,

no una cosa que se hace»²⁸ (De Pascual & Lanau: 2019). Esta pintura colectiva dio pie a reflexiones y conversaciones conjuntas entre las participantes de todas las edades; cuestionando, explicando la labor de oficios casi olvidados y sustituidos, pidiendo opinión, ofreciendo ovejas, árboles, montañas y flores: «¿Quieres que te pinte un poco de hierba para que coma el ganado de tu abuelo?» -comentaba una de las participantes a su compañera. «En los talleres hay dos momentos importantes: uno de producción y otro de reflexión y diálogo sobre las obras (...) Los problemas grupales son a la vez problemas individuales y viceversa, por lo que se ponen en juego valores como la cooperación y el respeto.» (Moreno: 2016).

De esta manera, poco a poco, me iba acercando a algunos de mis propósitos iniciales como: aprender, valorar y conocer a través del juego colectivo de la pintura; también al respeto y escucha activa de la representación gráfica infantil y sus ritmos de creación; y otro de los objetivos principales de *Generaciones Rurales*: visibilizar y reconocer los oficios y saberes populares de nuestros entornos rurales.

Todas estas dinámicas, lenguajes y nuevos conocimientos generados estaban siendo inmortalizados en los muros de los colegios, generando una identidad rural y colectiva, creada por las personas de cada pueblo o comunidad.



Figuras 2 y 3. A la izquierda: Desarrollo de la acción mural: *del papel al muro, de lo individual a lo colectivo*. (mayo 2021). CRA Villed de Mesa, Guadalajara, España. Fuente: propia. A la derecha: Desarrollo de la acción mural (junio 2021). Colegio de Molina de Aragón, Guadalajara, España. Fuente: propia.

²⁸ Título del libro publicado en 2018 por Cátedra, de Andrea de Pascual y David Lanau. Dicha cita proviene de Alberto Nanclares, del colectivo Basurama, tomando referencias en Lola Flores e Isidora Valcarcel.

Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- De Pascual, A. & Launau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer, no una cosa que se hace*. España: Ediciones La Catarata.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Editorial Paidós Ibérica.
- Langer, S (1957). *Los problemas del arte*. Buenos Aires: Editorial Infinito.
- López, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y la educación en tiempos de crisis*. España: Editorial Fundamentos.
- Lowenfeld, V. (1954). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Editorial Síntesis.
- Machón, A. (1992) *Génesis y naturaleza de la representación gráfica*. Autor-Editor.
- Marín, R. (1988). *El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión*.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Roser, J. & Masgrau, M.(2014).*Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación*. N.259, pp. 493 508.
- Sainz, A. (2003). *Conocer a los niños a través de sus dibujos*. Madrid: Editorial Eneida.
- Tonucci, F. (2016). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. España: Editorial Losada.

CAPÍTULO N° 4

Imágenes, cuerpos y biopolítica

A imagem pandémica e os corpos moveis e imóveis: a coronamorte em telas

Pedro Esteves de Freitas
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Resumo. *O presente trabalho é parte de minha pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objetivo construir ideias sobre como o uso (AGAMBEN,2017) das imagens digitais na internet fazem parte da constituição dos corpos que as produzem e as consomem. A pandemia do coronavírus trouxe questões para o meu projeto de pesquisa, sendo uma delas o efeito das imagens que começaram a circular nos canais de internet que eu frequento, as imagens dantescas do mundo pandémico. Tento, aqui, pensar justamente o que significam a abundância destas imagens no meu universo, o universo de quem pode ficar em quarentena, e sua relação com o biopolítica (AGAMBEN,2004).*

Palabras clave. *biopolítica, coronavirus, imagem, corpo.*

Abstract. *The present work is part of my doctoral research in progress, which aims to build ideas about how the use (AGAMBEN,2017) of digital images on the internet is part of the constitution of the bodies that produce and consume them. The corona virus pandemic brought questions to my research project, one of them being the effect of the images that began to circulate on the internet channels that I frequent, the Dantesque images of the pandemic world. I try, here, to think precisely what the abundance of these images mean in my universe, the universe of those who can be quarantined, and their relationship with biopolitics (AGAMBEN, 2004).*

Keywords: *biopolitics, coronavirus, image, body.*

Introdução

O presente trabalho é parte da minha pesquisa de doutorado em andamento, pressupõe que as imagens digitais na internet constituem também os corpos que as produzem e as consomem. Dentro de minha análise a pandemia do corona vírus, que acometeu o mundo no ano de 2020 e continua a existir, trouxe novas questões, principalmente pelo material imagético que começou a circular nos canais de internet que eu frequento e pelo medo da própria pandemia, o que influenciou meu olhar na relação imagem:corpo. É justamente sobre este medo e o como ele mexeu com minha mirada que o presente trabalho pretende versar, tendo o conceito de imagem, dispositivo e de biopolíti-

ca lido a partir de Giorgio Agamben (2004; 2009b; 2010) e o conceito *coronavida* proposto por Beiguelman (2020) para fecundar conhecimentos sobre as possíveis relações entre as imagens dos corpos na pandemia e nosso modo-de-vida.

Início trazendo o conceito de Beiguelman e o de estado de exceção de Agamben (2004) construindo a ideia que o modo de vida na pandemia, apontado pela autora, tem seu outro lado inexorável, a *coronamorte* como extensão dos processos de permanência do estado de exceção. Logo depois, avanço o texto através de uma leitura contemporânea (Agamben,2009a) das relações dos corpos dos incluídos pela exclusão, as vidas nuas (Agamben,2010), com as cidades que habitamos. A partir da qual, apresento possíveis entrelaçamentos entre as imagens dantescas da pandemia que adentram as casas dos privilegiados (daqueles, que como eu, puderam ficar em quarentena por muito tempo). Concluo o presente trabalho, tentando deixar a minha visão de como os horrores da pandemia são uma construção histórica e com questões sobre a impossibilidade de nossos corpos passarem incólume a força dos que habitam a inclusão da exclusão expostas pelas imagens.

As imagens da coronamorte



Figuras 1. Montagem com o desenho de de Jean Puget de la Serre, ‘The Mirrour which Flatters not’ (London, Elizabeth Purslowe for R. Thrale, 1639), a esquerda, com um *memé* que circula na internet (08 de julho de 2021). Rio de Janeiro, Brasil. Fonte: própria.

A pandemia do coronavírus, que acometeu o mundo no ano de 2020 e continua a existir, trouxe novas questões para o meu incipiente projeto de pesquisa de doutorado. Questões que tento trabalhar no presente texto, relacionando o universo imagético digital e o que Beiguelman (2020) chama de Coronavida: a forma de viver que a pandemia trouxe, com todas as suas contradições e questões sociopolíticas, em que o privilegiado é o corpo imóvel. Não obstante, as imagens das periferias aparecem constantemente fora das grandes mídias e os dados surgem diariamente nessas, revelando um mundo aterrorizado pelas mortes, por uma espécie de coronamorte que parece acontecer à

revelia das preocupações e das reais possibilidades de quem não pode não-se-aglomerar. O modo de vida assim qualificado se assemelha muito mais com a sua não qualificação, como uma vida nua, uma vida puramente biológica: “A vida, no estado de exceção tornado normal, é a vida nua que separa em todos os âmbitos as formas de vida de sua coesão em uma forma-de-vida” (Agamben, 2015, s/p). Para Agamben (2010), os gregos faziam a ideia de vida não como um conceito único, mas dividido entre *zoé*, o fato de viver em comum a todos os seres vivos (incluindo os Deuses), e *bíos*, a forma ou modo de viver próprio de um indivíduo ou de um grupo. Na atualidade, para ele, vivemos um estado de exceção permanente em que as vidas foram desqualificadas, isso é, foram reduzidas ao *zoé*:

O totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. (Agamben, 2004:s/p)

A coronamorte parece ser nada mais é que a extensão dos processos de permanência do estado de exceção totalitário que se instala em um “[...] patamar de indeterminação entre democracia e absolutismo” (ibid). Relação política em que se produz a vida nua, a vida do homo *sacer*: “A vida insacrificável e, todavia, matável, é a vida sacra” (Agamben, 2010:84). Contra ela, a violência, sua morte, sua matabilidade, não é classificada nem como homicídio ou sacrifício, nem como execução de uma condenação ou sacrilégio.

O mundo do estado de exceção permanente separou os privilegiados que Beigulman aponta, os imóveis, dos móveis, aqueles que não podem deixar de se locomover pela cidade. No entanto, os primeiros não deixam de se mover, se não mais pela fisicalidade do mundo dominado pelo risco constante do coronavírus, mas pela digitalidade da internet: andam imóveis pelo mundo prestando atenção em cores que não sabem o nome, passeando pelo escuro com uma segunda pele, uma cápsula protetora, divertindo gente, chorando pelo telefone “[...] E vendo doer a fome/Nos meninos que têm fome/Pela janela do quarto/Pela janela do carro/Pela tela, pela janela/Quem é ela? Quem é ela?/Eu vejo tudo enquadrado [...]” (Calcanhoto, 1992:s/p). O retângulo que parece querer a tudo enquadrar (as telas dos celulares, tabletes e computadores) nos permite uma conexão com o mundo, ou uma parte dele, outrora só imaginável. No entanto, os mundos que cismam em aparecer, à revelia dos que olham, são diversos, às vezes a imagem dos pesadelos mais dantescos vividos pelos sacralizados do capital.



Figura 2 e 3. A esquerda: Gustave Doré, *ilustração para o livro A divina comédia* (18--). Foto própria. A direita: Fernando Crispim_ *La Xunga-Am Real, Enterro coletivo de Aldenor 2* (2020)

No Brasil, e não só aqui, as diferentes condições de vida se apresentam como imagens de universos tão distintos que, mesmo dentro de uma única cidade, não podemos olhá-las como uma única cidade. No contexto da pandemia, essas múltiplas cidades que coexistem parecem e aparecem enquadradas e, talvez, devêssemos nos perguntar que cidades são essas que se fazem em imagens digitais? Que invadem espaços privados? Que fazem ver, o que antes não se via? Mas quem não as via? Quem habita essas cidades pandêmicas? Que pandemia, a do vírus ou da pobreza?

A memória da cidade que invade os espaços, que habita os imaginários, é o de uma cidade com história. Uma que insiste em aparecer, desabrochando a flor da terra dos Cais do Valongo, das ossadas que renascem de um passado-presente em cemitérios de pretos novos:


Na entrada daquele espaço, cercado por um muro de cerca de 50 braças em quadra, estava assentado um velho com vestes de padre, lendo um livro de rezas pelas almas dos infelizes que tinham sido arrancados da sua pátria por homens desalmados, e a uns 20 passos dele alguns pretos estavam ocupados em cobrir de terra seus patrícios mortos e, sem se darem ao trabalho de fazer uma cova, jogam apenas um pouco da terra sobre o cadáver, passando em seguida a sepultar outro. No meio deste espaço havia um monte de terra da qual, aqui e acolá, saíam restos de cadáveres descobertos pelas chuvas que tinham carregado a terra e ainda havia muitos cadáveres no chão que não tinham sido enterrados. (Freireyss,1906:224-225)

O alemão G. W. Freireyss descreveu dessa forma o Cemitério dos Pretos Novos, em 1814 (que continuam a ser muitos e novos em covas sempre velhas, nos Carandirus da vida onde cento e onze filhos do Valongo, presos e indefesos, foram chacinados, “[...] mas presos são quase todos pretos/ Ou quase pretos, ou quase brancos, quase pretos de tão pobres/E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos” (Caetano e Gil, 1993:s/p). Como corpos sacralizados, as ondas de negros lançadas pelo Cais podiam e podem ser mortas sem que se cometa um crime perante a Lei: “Justiça de São Paulo anula julgamentos de PMs pelo massacre do Carandiru”, foi o título da matéria do El País em 29 de setembro de 2016, vinte e quatro anos depois do massacre. Segundo o jornal, nesse período, nenhum dos setenta e quatro acusados passou um dia preso, pois, apesar de condenados em primeira instância, esperaram a análise do recurso da defesa em liberdade: “Foi uma carnificina aquele dia, eu comparo o que aconteceu com Auschwitz [...] afirma Sales [sobrevivente do massacre] em conversa com o EL PAÍS na terça-feira (Alessi,2017:s/p).

As chacinas agora são acrescidas pela coronamorte dos mesmos corpos sacralizados, habitantes das cidades invisíveis, que através das imagens digitais chegam aos privilegiados sociais transformando-os em expiadores da separação das duas cidades que ocupam o mesmo espaço físico. A cidade dos móveis insiste contra todas adversidades e vontades das cidades genéricas de Koolhaas (2014) -um lugar de sensações tênues e dilatadas, de emoções contidas, uma cidade sedada, em que se evacuou os espaços públicos e geralmente percebida de uma posição sedentária- em não ser esquecida em um outro tipo espaço genérico, o espaço da pobreza.

Insistindo em aparecer, em se fazerem sentidas, mesmo que se forçadas a existir como espetáculo, como uma visão genérica de sua ocupação, os lugares-cais do Valongo, por outro lado, cortam com as mesmas imagens que deveriam lhes subtrair a identidade a arquitetura genérica dos espaços agora vazios, os não-lugares partilhados no mundo ocidentalizado em que, cada vez mais, os privilegiados das grandes cidades habitam. Os lugares e não lugares parecem carregar a eterna inclusão dos excluídos, o fundamento do poder soberano: “o soberano está, ao mesmo tempo, dentro e fora do ordenamento jurídico” (Agamben,2010:22). Justamente o poder soberano inclui os sacralizados pela sua exclusão. Não irrelevantemente para Agamben o campo de concentração é o exemplo máximo do estado de exceção, em que só há vida nua, e para Augé o campo de concentração é um não lugar.

É importante a assunção da impossibilidade da totalidade, seja da constituição de um não lugar, seja da constituição, na atualidade, de um lugar. Pelas telas, seja por números, relatos, contatos, redes sociais, imprensa, as cidades dos excluídos se exibem em todas suas inclusões, insistem nas negações de suas negações, deixando transbordar, aqui e acolá, restos de cadáveres descobertos pela tormenta pandêmica, corpos que tinham habitado e habitam os não lugares da injustiça social, os corpos sacralizados do capital, que persistem, resistem e existem, apesar de tudo. Móveis, cuidado com eles, nunca andam só, carregam sete navalhas, guardiões da lei maior, são a filosofia a navalhada, a filha da Maria Navalha, que quer desarrumar a navalhadas tudo aquilo que foi determinado pela colonização e pelo poder (Hadock-Lobo,2020:26-27). A filosofia a navalhadas exposta pela coronamorte é aquela que corta pelas telas as carnes dos imóveis confinados em seus muros de concreto, que brincam em seus jardins artificiais de Eden:

Ajoelhado no tapete, descalço os sapatos de , descalço-os e beijo os pés recurvos, pequenos, cavados nas plantas. [...] Nascem e abrem-se, nos pés, dentro dos pés, entre os ossos finos, violetas invisíveis: sinto-as. A Cidade navega pelos ares, em silêncio, pousa no vale. Face a face, eu e a Cidade, mudos. A quem pertencem, realmente, estes pés sob meu rosto e dentro dos quais ouço vozes? Ela repete meu nome, docemente: ‘Abel! Abel!’ . (Lins,2005:24)

As cidades incluídas pelas suas exclusões, com seus habitantes de “[...] terreno baldio coberto de imundices [...]” (Calvino,2002:s/p), penetram os olhos das personagens linsinescas, as habitantes das ruas genéricas que reclusas em suas fortalezas poderiam agora indagar “[...] que as cidades aí são ao mesmo tempo reflexos de cidades reais e também cidades reais?” (Lins,2005:37). As cidades-imagens digitais que moldam os corpos como dispositivos de subjetivação, “[...] pois tem a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos [...]” (Agamben,2009a:40), parecem se separar pelas pálpebras dos Kublais que habitam os jardins suspensos dos paços imperiais do Grande Khan capitalista, “[...] mas não se sabe qual [o jardim ou o terreno baldio] está dentro e qual está fora” (Calvino,2002:s/p).

Conclusão

Numa espécie de denúncia do paraíso alcançado por Abel, os habitantes dos terrenos baldios, os que não têm espaço para se isolarem e se refugiarem da pandemia; os que não têm acesso para se conectar via internet ao mesmo mundo dos habitantes dos jardins; os que se tornam dados que escancaram a enorme desigualdade que existe há séculos em nossa sociedade, as coronavidas de uma tanatopolítica, se acidentam nos corpos desprevenidos nos jardins-tapetes das salas Reais.

As imagens pandêmicas são a exposição das desigualdades históricas, grande parte da qual continua a ser perpetuada hoje em dia pela construção cotidiana de corpos sagrados. Os corpos que vemos nas imagens e que aqui foram apontados. Resta saber como os corpos-imóveis reagem às navalhadas imagéticas do mundo digital conectado e, ao mesmo tempo, apartado pelo distanciamento (pelo menos para os privilegiados). É preciso, portanto, tentar recriar, ou melhor, tentar fecundar saberes que versem sobre pedagogias e usos, como formas de constituição de si (Agamben,217), das imagens com/nos corpos.

Referências bibliográficas

- Agamben, G.
 (2004). *Estado de exceção*: [Homo Sacer, II, I]. São Paulo: Boitempo.
 (2009a). “O que é contemporâneo?”. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos.
 (2009b). “O que é um dispositivo”. *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos.
 (2010). *Homo Sacer*: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG.
 (2015) *Meio sem fim*: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
 (2017). *O uso dos corpos*: [Homo Sacer, IV, 2]. São Paulo: Boitempo.
 Alessi, G. (2017). *Sobrevivente do Carandiru*: “Se a porta abrir, você vive. Se não, vou te executar”. [Consulta 16 novembro 2021]. Disponível em < <https://elpais.com/america/>>.
 Beiguelman, G. (2020).
 “Coronavida: pandemia, cidade e cultura urbana”. São Paulo: ECidade, 2020. 44 p.; Digital. – *Outras palavras*; v.8.
 Caetano, V.; Gil, G. (1993). Haiti. *Tropicália 2*. Produção: Liminha, Gil e Caetano. Gravadora PolyGram do Brasil: Salvador.
 Calcanhotto, A. (1992). Esquadros. *Senhas*. Produção Adriana Calcanhotto, Ricardo Rente. Gravadora CBS/Columbia: Nova Iorque.
 Calvino, I. (2002). *Cidades Invisíveis*. São Paulo: Editora Shwarcz LTDA.
 Freireyss, G. W. (1906). Viagem ao interior do Brazil nos annos de 1814—1815. *Revista do Instituto Historico e Geographico de São Paulo*. São Paulo, v.11, p. 158-228. [Consulta 16 novembro 2021]. Disponível em <<http://www.etnolinguistica.org/biblio:freireyss-1906-viagem>>.
 Haddock-Lobo, R. (2020) Filosofia A Golpes de Navalha. *Arruaças*: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. p.25-29.
 Koolhaas, R. (2014). “Cidade genérica”. *Três textos sobre a cidade*. São Paulo: Ed. Gustavo Gili. p.22-46.
 Lins, O. (2005). *Avalovara*. São Paulo: Companhia das letras.
 Real, Fernando Crispim_La Xunga-Am (2020) Enterro coletivo de Aldenor 2 [Consult. 2020 10 04] Fotografia. Disponível em <URL: <https://www.flickr.com/photos/amazoniareal/49842842886>>

El pudor en la mirada. Una aproximación a la representación visual del pecho materno al desnudo: de la Venus de Willendorf a Rigoberta Bandini

Lorena López Méndez
Noelia Antúnez del Cerro
Departamento de Escultura y Formación Artística
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Resumen. *La presente comunicación centra el foco en una serie de episodios acontecidos recientemente en relación con la representación del pecho femenino ante el público, la cual ha sido censurada en cierta medida en algunas redes sociales. Con el objetivo de entender dichas reacciones de censura, se expone un breve recorrido a lo largo de la historia del arte con la intención de entender y encontrar el sentido de cuál es el motivo que lleva a continuar, en pleno siglo XXI, teniendo pudor ante la visibilidad de la representación del pecho materno al desnudo.*

Palabras clave: *teta, desnudez, imagen, pudor, maternidad, educación.*

Abstract. *This communication focuses on a series of episodes that have recently occurred in relation to the representation of the female breast before the public, which has been censored to a certain extent in some social networks. With the aim of understanding these censorship reactions, a brief journey through the history of art is presented with the intention of understanding and finding the meaning of what is the reason that leads to continue, in the XXI century, having modesty before the visibility of the representation of the naked maternal breast.*

Keywords: *tic, nudity, image, modesty, maternity, education.*

Introducción

El presente proyecto surge a raíz de la reflexión sobre la actuación de Rigoberta Bandini como candidata a representar España en el Festival de Eurovisión con su canción “*Ay Mama*”, que ha sido censurada en Instagram por incluir la palabra “*tetas*” en una de las frases más coreadas por sus fans “*¿Por qué dan tanto miedo nuestras tetas?*” (Figura 1). La cantante se ha posicionado en muchas ocasiones en contra de la censura de los pechos femeninos, a favor de reivindicar la belleza del cuerpo femenino y la maternidad.

Por ello, se busca reflexionar sobre este aparente miedo o pudor ante la imagen de los pechos femeninos desnudos, por una supuesta connotación erótica inseparable de la misma, planteando preguntas en relación a ese pudor en la mirada en la cultura occidental actual.

A partir de una revisión de algunas de las representaciones visuales del pecho femenino al desnudo

en distintos medios, incluido el arte, y de estudios sobre las mismas versa este primer proyecto piloto experimental.



Figura 1. Fotograma representación canción “Ay Mamá” en Benidorm Fest. Fuente: https://img2.rtve.es/i/rigober-ta-bandini-presenta-ay-mama-benidorm-fest-semifinal_1643329094282.png

Objetivos

A tenor del estado del arte en relación al pudor por la desnudez del pecho femenino, se plantean los siguientes objetivos:

- Realizar una aproximación a las representaciones del pecho materno que existen en el arte y las imágenes que se comparten en redes sociales.
- Reivindicar la necesidad de visibilizar el pecho de la mujer en general, y de la madre lactante en particular, sin connotaciones eróticas.
- Plantear nuevas preguntas acerca de la representación visual del pecho femenino y la lactancia materna.

Metodología

La metodología empleada en este primer estudio piloto exploratorio, ha sido cualitativa e Investigación Basada en las Artes [IBA], en base al análisis de contenido cualitativo de obras de artistas que han trabajado la maternidad, la lactancia y el pecho al desnudo, con el objetivo de confrontar las mismas con la actitud de las redes sociales ante este tipo de imágenes y plantear nuevas preguntas de investigación.

La selección de las obras de arte analizadas se desarrolló a través de la búsqueda e introducción en Google Scholar [Google Académico] de las palabras clave ”maternidad”, “lactancia”, “pecho” y “arte”, y también se tomó como guía las líneas de tiempo a cerca de los modelos de belleza de las Venus (desnudas y vestidas) y de María que realizó Umberto Eco (2005). También se realizó la búsqueda a través de la red social Instagram, donde concretamente se revisaron los perfiles Breastfeedingart, Lauraleeburch o Petramaterfem. En el análisis se priorizaron los perfiles más representativos que abordan la maternidad y lactancia como eje vertebrador. Así mismo se incluyó referencias a noticias de los últimos años en los que se hablara de censura de las redes sociales a imágenes o cuentas en las que se incluyeran pechos o pezones femeninos.

Resultados

Quizás el caso de censura en redes sociales con más repercusión reciente en nuestro contexto, es el que comentamos en la introducción a Rigoberta Bandini. En la representación de su canción “Ay Mamá”, conocedora de la censura que hay sobre los pezones femeninos pero no de los masculinos y para reivindicar esto, vimos como los bailarines llevaban sujetadores, al igual que sus compañeras, cuando en un momento dado de la coreografía se levantaban la camiseta mostrando el torax, pero lo que no esperaba es que Instagram censurara la palabra “tetas” en los subtítulos de su canción. Otro ejemplo de la censura de Instagram a la imagen de los pechos femeninos fue la inhabilitación de la página del colectivo activista Teta&Teta, que precisamente lucha por la representación del pecho y el pezón femenino y la desexualización de ambos (Cantó, 2020), “por violar las políticas de desnudez” de dicha red social.

Pero este hecho, el de censurar las representaciones visuales de los pechos y pezones (femeninos, no masculinos), por su aparentemente intrínseco carácter erótico no es algo puntual, sino que es común y habitual censurar representaciones visuales de pechos femeninos, incluidos los de madres que aparecen amamantando a sus hijos e hijas y por lo tanto más lejos aún de una posible intención erótica de los mismos (Figura 2), cómo ocurrió tal y como sostiene Sibilía (2015:37):

“En enero de 2012, cuando una joven madre canadiense fue suspendida de la red social más popular del mundo, Facebook, por haber publicado en su página personal algunas fotos en las que aparecía amamantando a sus hijos. “We have removed sexually explicit content from your account”, decía el mensaje oficial en el intento de justificar tal gesto. Lo curioso es que ese “contenido sexualmente explícito” que fue censurado consistía en un conjunto de fotos pertenecientes al álbum familiar de la mujer, cuyo tenor “pornográfico” está lejos de ser evidente para los parámetros de nuestra cultura”.



Figura 2. Emma Kwasnica amamantando a su bebe. Fuente: <https://www.clasesdeperiodismo.com/wp-content/uploads/2012/02/mama-face.png>

Por tanto, la norteamericana Emma Kwasnica, en vista de que treinta de sus imágenes amamantando a su bebe fueron tachadas como inapropiadas por Facebook, no se resistió y denunció a dicha red social. No obstante, la red social en un intento de limpiar su imagen nefasta, culpó a los usuarios de la red como los responsables de marcar las fotografías como poco decorosas y apropiadas. Entonces es aquí dónde surge la reflexión: ¿qué tiene de indecoroso, de erótico, la representación del pecho de una mujer durante el proceso de lactancia materna?, ¿acaso no ha sido la lactancia la forma más

habitual de alimentación de los seres humanos recién nacidos desde el comienzo de la humanidad? ¿o las mujeres deben amamantar sólo en la intimidad de sus hogares o en las salas de lactancia - zulos de los centros comerciales?.

Sin embargo, a lo largo de la historia del arte han sido numerosas las representaciones del pecho femenino como símbolo de la maternidad, como el caso de las venus paleolíticas entre las que podemos destacar la Venus de Willendorf (hacia el año 30000-25000 a.c- Museo de Historia de Viena, Austria). En Egipto encontramos esculturas en las que la diosa Isis amamanta al dios Horus y en la cultura clásica podemos encontrar representaciones del nacimiento de la Vía Láctea, en las que se ve a Hércules mamando del pecho de Hera. Pero esta representación de la feminidad y su capacidad para alimentar nuevos seres humanos no sólo se limita a obras anteriores al cristianismo, quien con su moral podría haber producido una mirada pudorosa ante estos motivos, si no que también podemos contemplar la representación del pecho en obras de grandes pinacotecas como pueden ser el Museo del Prado en Madrid, Museo del Louvre en París, National Gallery en Londres, etc, en la que se podemos ver el pecho de la Virgen María, creadas bajo la fe cristiana y por lo tanto, en principio, carentes de cualquier sospecha acerca de posibles intenciones eróticas, llegando a existir incluso una tipología de representación iconográfica bizantina llamada galactotrofusa en las que se representa a la Virgen dando de mamar a un Jesús niño, poniendo el valor el carácter salvífico de esta leche materna.

Por ello, y viendo que en las redes sociales se censuran representaciones actuales del mismo hecho (la lactancia), que ha sido temáticas de obras de arte veneradas en museos y templos, nos preguntamos ¿qué deberían hacer las grandes pinacotecas con innumerables obras legitimadas con representaciones del pecho femenino, censurarlas? ¿tienen que estar las mujeres desnudas para entrar en los museos, como denuncian las Guerrilla Girls o el colectivo “Free The Nipple” en USA, pero a la vez tapadas? En el otro extremo, en la actualidad y frente a la censura de las redes sociales, el arte contemporáneo es una gran herramienta para normalizar y reflexionar sobre la temática que nos ocupa. Además de los trabajos de artistas como Frederic Amat, Louise Bourgeois, Ana Casas Broda, Lucía Loren, Raquel Paiewonsky o Nina Paley, en los que se pueden ver pechos maternos, desde un punto de vista no erótico sino natural y resaltando su capacidad para alimentar, dentro del arte contemporáneo destacamos un interesante estudio realizado por Andrea Noriega (2020:69,2018) en su artículo “Tejiendo tejidos y llorando lloridos: Textiles, lactancia y continente en “Jugo de alma”, de Raquel Paiewonsky y “Lloridos” de Carmen Mariscal”, donde hace referencia directa a la obra de la artista y madre Raquel Paiewonsky (Santo Domingo, 1969). Paiewonsky ha diseñado prendas que cuestionan roles y estigmas del género y racialidad, como las series “Vestial” y “Enlace”, en particular; o que operan como símiles artificiales de la piel humana, de ese tejido que nos cubre, protege, pero también nos diferencia y vulnera visual y culturalmente entre nosotros/as, como las fotografías “Preámbulo” y “Sembrada”, el performance Interludio y las series “One” y “Curados”, entre otras, (Figura 3).



Figura 3. Raquel Paiewonsky, Jugo de alma, 2005, medias de lana teñidas con café y vejigas llenas de agua y leche materna, medidas variables. Fuente: Andrea Noriega (2020:66).

También, en el mismo artículo Noriega (2020:74) hace referencia a la obra que forma parte de la serie “MATER-ia” (2003), realizada por Carmen Mariscal (California, 1968) en torno a la reflexión que comenzó a desarrollar desde el nacimiento de sus dos primeros hijos. Está compuesta por fotografías, cajas tridimensionales intervenidas con fotos y objetos, y una instalación, en las que explora la relación entre ella y su cuerpo, entre ella y sus hijos, y su nueva configuración como mujer y como madre, (Figura 4).



Figura 4. Carmen Mariscal, Lloridos, 2003, espejo, vidrio, fotografía digital y tela bordada, 14.5 × 19.5 × 8 cm. Fotografía y Fuente: Andrea Noriega Martínez del Campo (2020:73).

Además de en las artes plásticas, el cine también es un medio en el que se visualiza el pecho materno y su relación con la lactancia. En este ámbito queremos destacar a Mariona Visa (2017), que realizó un estudio en el que analiza 20 películas en las que aparece representada la lactancia materna, desde el año 1973 hasta el 2017, para observar cómo se visualiza el amamantamiento en el cine y qué connotaciones recibe.

Conclusiones

La lactancia materna, según sostiene la Organización Mundial de la Salud (OMS) y tras una serie de evidencias científicas, aporta numerosos beneficios sanitarios y reduce la mortalidad infantil que queda manifiesta inclusive en la edad adulta. Por lo tanto, no se entiende la hipótesis de que la lactancia materna y el pecho femenino al desnudo durante dicho proceso sea censurado, infrarrepresentado e inclusive relacionado con situaciones eróticas o pornográficas, cuando es representado fotográficamente y difundido en redes sociales.

Consideramos de suma importancia abordar esta temática, reflexionando sobre las preguntas planteadas y otras que puedan surgir, en busca de respuestas, incluidas visuales. Creemos que la normalización de estas imágenes pasa por las representaciones que de los pechos realizan artistas y madres anónimas que comparten sus experiencias de una forma realista y que pueden ayudar a un mejor conocimiento de los cuerpos y sus funcionamientos más allá de lo erótico y de la instrumentalización de los mismos. Para ello, es necesario una mayor y mejor alfabetización visual desde la educación no formal y la Educación Obligatoria en todos los niveles educativos, y más concretamente desde las asignaturas de Educación Artística Plástica, Visual y Audiovisual, cuyo análisis y reflexión de la cultura y lenguaje visual es una de las competencias básicas del currículo y que recoge el Real Decreto para cada una de las etapas educativas.

Finalmente, si dicha temática no se aborda continuaremos propagando mitos falsos sobre la maternidad y la lactancia, contribuyendo a continuar con esta anomalía en el futuro de niños y niñas, adolescentes y adultos.

Referencias bibliográficas

- Alemany Anchel, M^a J, y Velasco Laiseca, J. (2008). Género, imagen y representación del cuerpo. *Index de Enfermería*, 17(1), 39-43. Recuperado en 28 de febrero de 2022, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962008000100009&lng=es&tlng=es
- BMMagazine. (2002). La actuación de Rigoberta Bandini más viral: “¿Por qué dan tanto miedo nuestras tetas?”. La cantante enseña un pecho con su prima en la primera representación en directo de ‘Ay Mama’, la canción que cantará en Eurovisión.[en línea] Enero 2022. [Consulta el 28 de febrero de 2022] Disponible en <https://www.metropoliabierta.com/b-magazine/play/video-rigoberta-bandini-viral-miedo-tetas_48199_102.html>.
- Cantó, P. (2020). Instagram cierra la página de activismo Teta&Teta. [en línea] 14 de agosto de 2020. [Consulta el 4 de marzo de 2022] Disponible en <https://verne.elpais.com/verne/2020/08/14/articulo/1597399268_691538.html>
- Eco, U. (2005). *Historia de la belleza*. Lumen.
- Noriega Martínez del Campo, Andrea. “Tejiendo tejidos y llorando lloridos: Textiles, lactancia y continente en “Jugo de alma”, de Raquel Paiewonsky y “Lloridos”, de Carmen Mariscal”. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, nº 6 (2020): 64-79. <https://doi.org/10.25025/hart06.2020.05>
- Noriega Martínez del Campo, A. (2018). Cuerpos que mudan: género, raza y maternidad en la obra de Raquel Paiewonsky. *Nierika. Revista de Estudios de Arte* (14), 114-125, http://revistas.iberomx.com/artef/uploads/volumenes/14/pdf/Nierika14_Version_final_9julio.pdf
- Sibilia, P. (2015). La “pornificación” de la mirada: una genealogía del pecho. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10 (1), 35-63. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.pmgp>
- Visa Barbosa, M. (2017). La representación de la lactancia materna en el cine”, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol .23, nº 1, pp.689-700.

Entre imágenes del siglo XX: El cuerpo higienizado y los regímenes de significado

Catalina Olivares Mardones
Máster en Arte y Educación
Universidad de Barcelona
Barcelona, España

Resumen: Esta indagación resitúa algunos tránsitos (movimientos, rutas, circulaciones) de las imágenes referentes del siglo XX presentes en el libro de texto de enseñanza de historia de tercer año de educación secundaria pública en Chile. Este artículo se centra en dos de los aspectos emergidos a partir de las conversaciones con los docentes de un liceo de la capital y con los editores del libro; el concepto de <higienización de los cuerpos> y de <régimen de significación>. Aproximándonos a comprender que las imágenes se ofrecen en el libro con sentidos jerarquizados de antemano, previo a su encuentro con los actores. Sin embargo, este artículo invita a pensar <entre imágenes> como dispositivos de potencialidades diversas. El abordaje indagatorio cualitativo de esta investigación es un estudio de caso de corte etnográfico.

Palabras clave: imágenes, entre imágenes, higienización de los cuerpos, régimen de significación, imágenes potenciales

Abstract. This enquiry resituates some transits (movements, routes, circulations) of the images referring to the 20th century present in the history textbook for the third year of public secondary education in Chile. This article focuses on two of the aspects that emerged from conversations with teachers at a high school in the capital and with the book's editors: the concept of <hygienisation of bodies> and <regime of signification>. We come close to understanding that the images are offered in the book with hierarchical meanings beforehand, prior to their encounter with the actors. However, this article invites us to think <between images> as devices with diverse potentialities. The qualitative inquiry approach of this research is an ethnographic case study.

Keywords: images, between images, hygienisation of bodies, regime of signification, potential images

Introducción

Esta indagación se levanta a partir de las imágenes del libro de texto de Historia Geografía y Ciencias Sociales de tercer año medio en Chile. Las reflexiones aquí desarrolladas, surgen a partir de la experiencia encarnada devenida del estudio de campo en un Liceo de Santiago de Chile. Instancia en la que, a través de conversaciones y entrevistas, con estrategias de foto detonación, pude acercarme a las experiencias del equipo docente, a la vez que me impliqué a través de la participación observante (Guber, 2001) en las aulas de dos terceros medios del liceo LVMA²⁹. Así también, sostuve conversaciones con el equipo editor del libro de texto.

En esta indagación me propongo observar y analizar el encuentro escolar de las imágenes del li-

²⁹Ambos docentes son parte del Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Liceo LVMA, que resguardar el anonimato, no explicitaré con sus nombres, tampoco el del establecimiento educacional.

bro de texto con el profesorado en el aula y analizar los criterios editoriales del equipo editor del libro. La metodología con la que trabajé es posicionada, y puedo ubicarla bajo el paraguas de la perspectiva construccionista (Gergen y Gergen, 2011; Hernández, 2007; Íñiguez, 2003), pero con importantes acercamientos hacia miradas posthumanistas (Gammelgaard, 2014).

Para explorar los *entre imágenes*, fue preciso desplegar una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas con notas de campo multimodales (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018): conversaciones; conversaciones semiestructuradas (Harper en Powell, 2010); y notas visuales (Banks, 2010). Siempre con la esperanza de obtener una mejor comprensión de la materia en cuestión.

El equipo docente, que nombró como profesora K y profesor F, fueron las personas colaboradoras con quienes sostuvimos conversaciones alrededor de la experiencia con las imágenes del libro de texto. Por su parte, al equipo editor los mencionó como Editor S, Editor P, Editor C, según sea el caso.

1. Descubrimientos con el cuerpo docente y el equipo editor

En su mirada a partir de las imágenes del libro de texto, pude reconocer cómo los docentes se relacionan alrededor de éstas. En ambos casos, tanto la profesora K, así como el profesor F, asocian la posición de las imágenes con una elección decididamente marginal tanto en el manejo de su contenido, en su disposición espacial en el libro, así como en su calidad física o visual. Cuestiones que son afecciones que “intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con modos de ser y formas de visibilidad” (Ranciè, 2009, p. 10-11), en este caso, de las personas que se relacionan en el entramado del aprendizaje y la enseñanza (profesorado y estudiantado):

Voz profesora K: Por lo tanto, es utilitario, y también es ideológico por supuesto [se refiere al libro de texto]. En el sentido que muestra una forma de ver las cosas, en las cuales uno puede estar completamente de acuerdo, medianamente de acuerdo, o un poco de acuerdo, y por lo mismo esto también es poder (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

Voz profesora K: Por lo tanto, el libro de texto ya tiene la intencionalidad del currículo, tiene la intencionalidad del editor, la gente que está trabajando en esto. Desde que selecciona el tamaño de las letras, de lo que el estudiante tiene que mirar primero y lo que tiene que ir discriminando en el texto y en las imágenes. Que esta imagen sea de este tamaño [indica el libro] y que esta imagen sea un poco más grande, tiene una razón y tiene un porqué. Con decirme que esta imagen [indica el libro], es más importante que esta, o la foto de portada. También es un “temazo” la foto de portada, ¿por qué está la casa de gobierno y no hay señoras de los movimientos sociales? O ¿por qué no ponen a una mujer? (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

Voz profesor F: [Mientras hojea el libro] Lo primero es que la mayoría son fotografías que están solamente como un acompañamiento, por lo general están en los costados si te fijas, acompañan a la interpretación que le da el autor del texto. Yo considero que estas imágenes muchas veces están casi como adorno (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

Por su parte, los editores a cargo del libro de texto (editor S y P) corresponden la mirada de los docentes, aludiendo a que, dadas las condiciones materiales y las exigencias curriculares del libro, las imágenes son elementos subsidiarios:

Editor S: Son imágenes normalmente de apoyo al texto central, son imágenes -por decirlo así, subsidiarias-, no tienen un rol central en la construcción del texto, de hecho, yo diría que tienen una función marginal (Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).

En las voces anteriores, observo una coincidencia en admitir que las imágenes cumplen un lugar auxiliar, asistencial o marginal. Reconociendo los docentes, que esto es producto de un sesgo que no va en la línea de la interpelación. Sin embargo, las voces del profesorado proyectan una necesidad del uso de las imágenes, haciendo énfasis en una reflexión crítica sobre la disposición marginal de las mismas.

En estas reflexiones críticas, los profesores reconocen que las licitaciones a las editoriales -particularmente esta editorial que ha elaborado el libro de texto al que refiero este artículo- parece no valorar especialmente la mirada de los docentes en ejercicio, ni la voz de los estudiantes, para la elaboración del texto:

Editor S: Yo me acuerdo de que uno de los principales reclamos de nosotros como editores, era la poca vinculación entre la editorial y el mundo escolar, es decir, el mundo de la sala de clases. Algunos editores tenían vinculación, pero de manera discrecional, de iniciativa personal [el vínculo con el mundo escolar]. No era algo que estuviese planificado, y entiendo que hasta el día de hoy no lo es. (Transcripción, conversación 4 de mayo 2018).

En esto recalco el planteamiento de <repartición de lo sensible>, al que alude Rancière (2009). Aquí en el libro, los editores, el MINEDUC³⁰, los docentes, e incluso los estudiantes, comparten un mínimo común, que son los contenidos desplegados en el currículo nacional y en los planes y programas de los diferentes sectores de aprendizaje (en el caso de este libro el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales). Desde este mínimo común se movilizan en sus labores, la institución estatal (MINEDUC) y los demás actores mencionados. Sin embargo, dentro de este mínimo común hay quienes establecen referentes o marcos generales, en este caso, las editoriales que obtienen la licitación convocada públicamente por parte del MINEDUC. Por tanto, hay actores que en un determinado sistema ocupan <partes exclusivas> (Rancière, 2009) que permiten definir un determinado régimen de significación:

Voz profesora K: No ha habido una mayor evolución a lo largo de los años [se refiere al libro]. Por ejemplo, cada cuánto son las licitaciones, cómo se escogen ciertas temáticas, eso es algo que los profesores desconocemos. No somos participantes del material que nos entregan. Se valora, pero si tú me dieras a elegir cómo debería ser un texto escolar, [este libro de texto] se adecúa, porque hay mucho material, pero me faltan ciertos elementos. La imagen que tenemos acá [hojea el libro y busca la imagen] da ciertas preguntas, pero a mí me gustaría tener un libro taller, por ejemplo, para que los jóvenes “rayaran” [intervinieran] el documento (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

Voz profesora K: ¡Exacto! Porque esto aquí está para observar, leer, pero a los chicos no los hace participantes del libro. Me refiero a intervenirlo. Por ejemplo, [simula un diálogo] “aquí tienes una imagen, dibuja esta misma situación política, pero en la actualidad”. Me falta ese tipo de sugerencia de intervención. Aunque existen, yo sé que hay libro así, aunque no estos (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

Estas palabras dejan en evidencia que la mirada docente es la que pone el énfasis acerca de los estudiantes, pero, parece ser que los constructores del libro no ofrecen una especial preocupación por quienes también se involucrarán con esta construcción: el estudiantado. En este sentido, reconozco que el equipo docente se esmera en proveer imágenes desde sus propios archivos, donde las imágenes en el aula son para la contextualización de ciertos procesos de la historia, así como la conexión sensible que puede ofrecer una imagen para/con los estudiantes:

Voz profesora K: (...) yo creo que la educación y los textos escolares justamente, tienen que acomodarse porque ya está instalada [la imagen]. Es útil para contextualizar ciertos procesos (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

Voz profesora K: (...) soy una convencida que la educación nace a partir de las emociones, de las sensibilidades que les entreguen a los estudiantes, y eso pasa desde el ambiente que se genere en la sala de clases, desde un “cómo están chiquillos”, hasta que les interese el contenido de la sesión. Por lo tanto, una imagen para esto, para comenzar una clase y preguntarles a los muchachos qué sienten al ver esto, qué piensan o con qué lo relacionan con su vida cotidiana, es sumamente útil porque despierta el interés (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

De cierta manera la profesora sugiere pensar las imágenes como detonadoras de conversaciones, o como detonadoras para la expresión de subjetividades. Sin embargo, los profesores dejan entre ver que este ejercicio no es propuesto por el libro de texto. En cambio, esto está marcado por la propia mirada pedagógica como búsqueda para la vinculación emotiva con los estudiantes, así como con el sentido de aproximarse a aprendizajes. Ahora bien, si volvemos al análisis del <común repartido> al que alude Rancière (2009), el profesorado muestra saber que los editores tienen una importante acción en relación con la definición de criterios para tratar las imágenes. Pero también, manifiestan saber que son ellos mismos son quienes dan una “agitación” o dinamización a las imágenes *in situ* y que esto les permite plantear tanto su posicionamiento, como ir en busca de los objetivos de aprendizaje trazados:

Voz profesora K: (...) si yo decido mostrarle una imagen o si yo decido mostrarle otra, para mí puede ser una elección trivial, pero para los estudiantes no es una elección trivial. Puede generar consecuencias en las decisiones que ellos tomen, o en las opiniones que ellos tengan con respecto a ciertos temas (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

1. El cuerpo higienizado y el régimen de identificación

A partir de las sugerencias visuales de los profesores, también se va gestando un régimen de identificación (Rancière, 2009) con el que no sólo se enseña Historia, sino que devela el posicionamiento de la y el docente³¹, en la búsqueda de un sentido crítico hacia las imágenes del libro de texto, y/o en un sentido crítico a partir de las propias propuestas visuales. Por ejemplo, en el caso de lo segundo, puedo identificar algunas miradas críticas hacia las imágenes del libro de texto. Lo primero es que las imágenes no consiguen identificar o subrayar las subjetividades de las personas de la historia. Por su parte, la profesora manifiesta una desvinculación entre lo que sugiere el libro a partir de sus imágenes, y las imágenes de la actualidad. Incluso, podría aventurar que, si el libro no sugiere una relación entre las imágenes que se encuentran dentro del propio documento, difícilmente podría sugerir pensar en otras imágenes fuera del libro como las imágenes de la contingencia. Desde la mirada del profesor, sobre todo, las imágenes sugieren una identificación institucional de hechos de la historia, más que de personas que forman o que son parte de la Historia. Ahora bien, esta idea también es apoyada por una de las miradas editoriales:

Editor P: Hay algunas imágenes, por ejemplo, como la que vemos acá [indica el libro y lee], “Pablo Neruda huye por la Cordillera de los Andes”. Listo, tiene conexión con el relato, pero no se trabaja. Es decir, si tú estás

³¹ La enseñanza de la historia a nivel país está centrada en la enseñanza de habilidades, por lo tanto, es una enseñanza que se proyecta desde una perspectiva práctica (Villalón y Zamorano, 2018).

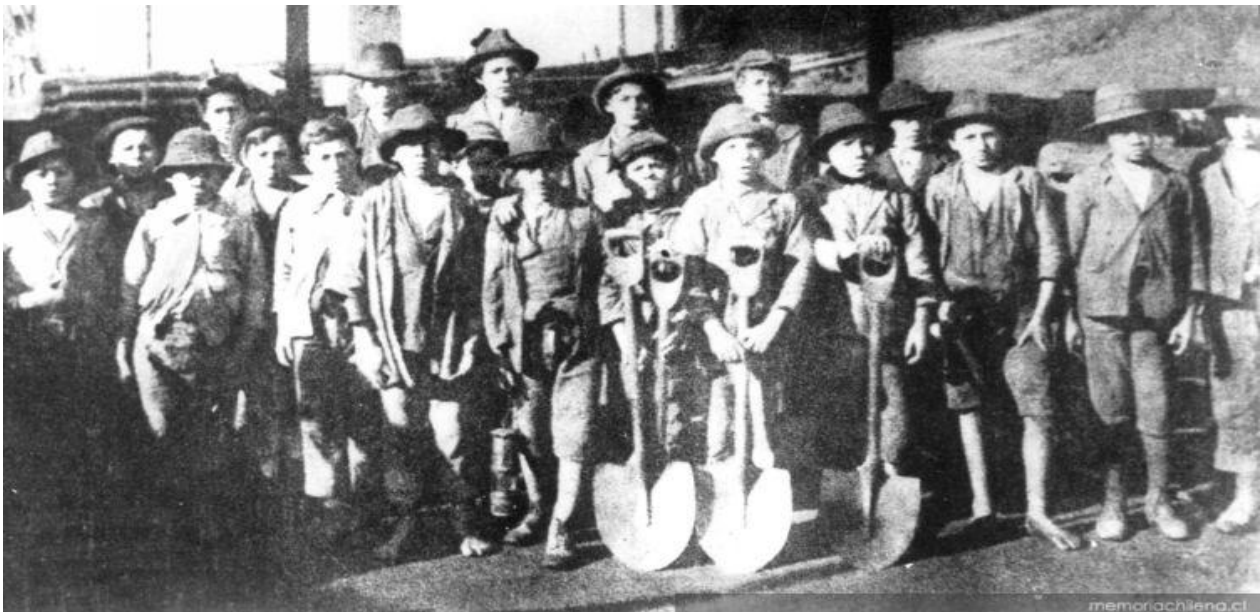
hablando de la persecución política de este periodo y muestras a Pablo Neruda escapando, tiene un nexo. Pero no va más allá de eso. No le estás pidiendo en la actividad utilizar el recurso, y ahí interpelar al estudiante. Aquí en este caso no se hace, y las imágenes tienen que cumplir con ese criterio, que sean útiles para desarrollar una actividad.

Voz profesora K: Es útil, es necesario ese juego de las imágenes que están en el texto escolar, pero la vinculación [entre la imagen de archivo y la actualidad] la tuve que sacar de otra fuente. Y eso es también lo que hace falta en las imágenes de los textos escolares (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

Voz profesor F: No podemos esperar que haya muchas imágenes del bajo pueblo a comienzos del SXX, porque la tecnología de la fotografía no era posible. Por lo tanto, lo que hay de fotos es siempre desde la mirada “de arriba”, finalmente, la mirada desde el poder, desde la institución. En su defecto, el libro podría sugerir ilustraciones. Entonces, finalmente, date cuenta mira [indicando el libro] es ordenado [mientras señala la fotografía de niños en una mina de carbón] porque es desde la institucionalidad la imagen, y el libro de texto, replica este sentido (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

Voz profesor F: Incluso hay unas imágenes, que no me acuerdo dónde estaban [mientras hojea el libro], que aparecen unos inquilinos totalmente fuera de contexto, ficticio, ordenado. Entonces, no sé si finalmente esa imagen del inquilino ordenado le permita al estudiante entender lo que era el inquilino. No sé si esta imagen del trabajador de [indicando la imagen] te permite entender lo que es Chuquicamata (imagen 2) (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

Al profundizar en nuestras conversaciones, me acerco a esta mirada compartida con el profesorado, que dice relación a una observación crítica sobre las imágenes (del libro de texto, en las aulas y en sus propias clases). Una de las cuestiones de relevancia que observé en nuestras conversaciones con el profesor, es el valor institucional o de higienización de los cuerpos que ofrecen varias de las imágenes del libro de texto. Por ejemplo, cuando el profesor reconoce que algunas de las imágenes en vez de asociar el trabajo infantil en las minas de carbón a la explotación de la niñez, la imagen más bien alude a niños ordenados, uniformados para la mina, como si estuvieran uniformados para la escolarización (Imagen 1).



En la página 111 del libro de texto la frase <Niños trabajadores en minas de carbón de Curanilahue, hacia 1900>, es la bajada de texto de la imagen que se ubica en la esquina superior derecha de la página. La imagen (imagen 1), aunque presentada en un formato pequeño en relación con la ge-

neralidad de la página, destaca fuertemente en la conversación con el Profesor F. Como lo redacta la bajada de texto, la imagen 1 muestra los menores que extraen el carbón, pero, con un aspecto uniformado a la manera de escolares:

Voz profesor F: aquí los niños trabajando en minas de carbón, y si te muestro esto [toma el libro y me lo enseña] esto es ordenado [aludiendo a la imagen]. Es una historia totalmente higienizada (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

Con el profesor F pudimos ver que las imágenes proponían la lectura de los cuerpos infantiles como si estuviesen en condiciones de normalidad, en consecuencia, que eran niños explotados. Vuelvo a la conversación con el profesor:

Voz profesor F: (...) mira acá los niños del carbón, es un absurdo que me muestren “acá están los niños del carbón” así [indicando la imagen del Libro], prácticamente es una falta de respeto. De verdad esto, hasta violenta. Porque esto lo ven jóvenes de 16 años y con esto podrían pensar “¡ah! pero esto no es tan terrible, si mira como estaban, están ordenados” [simula un diálogo], son como trabajadores, es más se ven prácticamente como escolares (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

Voz profesor F: ¿Cómo pueden mostrar a niños que trabajan en las minas ordenaditos? como una fotografía. Mira si es que yo no leyerá o lo mirara solamente por encima, me imagino que son niños en un colegio. Claro, hay una uniformidad. [Parecen] niños en un colegio que están viviendo su infancia. Pero si lo contextualizo a lo que me querían mostrar, ¡son niños en las minas!, explotación infantil (Transcripción, conversación 10 de mayo 2018).

Como conversamos con el equipo docente, los cuerpos de los niños están higienizados, “limpiados” para el momento del registro fotográfico. Y recordamos más ejemplos que se incluían bajo este régimen de significación, como la imagen 2. Ejercicios que se pueden transformar en una cápsula de tiempo que busca instalar una única mirada hacia la labor infantil del momento y, por extensión, una perspectiva determinada del momento histórico:

Voz profesora K: También una crítica que por lo menos en lo personal le hago al Libro, es que encapsula el pasado con respecto a las imágenes (Transcripción, conversación 16 de mayo 2018).

A partir de lo anterior, destacó la importancia de preguntarse sobre las imágenes como epistemología, pues implica pensar en los recorridos entre lo que el ser humano puede y no puede conocer (Klinke, 2014). Así también, podemos pensar en las imágenes como enunciación, planteamiento o destino, que “(...) tienen efecto sobre lo real (...) definen modelos de palabra o de acción, pero también regímenes de intensidad sensible” (Rancière, 2009, p. 49-50). Es decir, “las imágenes, son lugar de una doble interrogación: la de su origen y, por consiguiente, de su contenido de verdad; y la de su destino: los usos a los cuales sirven y los efectos que ellas inducen” (p. 21).



Imagen 2. Texto “Historia, Geografía y Ciencias Sociales 3. ° Medio para Educación Media. *Chuquicamata*. Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM-Chile. P.

Cruzando las conversaciones con el cuerpo docente, tanto de la profesora K como del profesor F, observo a partir y con las imágenes algo como una prisión encarnada (imagen 2, como referencia). Es decir, los “sin voz”, los fragilizados de nuestra historia, tampoco pueden dialogar desde la corporeidad afectada por el contexto, como el trabajo infantil sometido a condiciones extenuantes, en este caso. De manera que es lo hegemónico, o las estructuras de poder, y no el cuerpo, el que configura las formas de comportamiento, los gestos y las conductas (Betancourt, 2012). Haciendo de las corporeidades de los infantes, posiblemente, una estrategia de identificación que no es correspondiente a la historia del bajo pueblo, como me manifestó el Profesor F. Esa manera de instalar los cuerpos en el libro de texto sugiere la construcción de subjetividades que intentan describirlos, pero, encerrándoles en dicotomías buenas o malas, femeninas o masculinas, soportables o insoportables (Betancourt, 2012).

El libro *Mil mesetas*, Deleuze y Guattari (2004) nos recuerdan que estamos segmentarizados por todas partes y en todas las direcciones. Por lo tanto, esta separación del cuerpo con el relato no oficial (histórico en este caso, del libro de texto de historia), segmenta a las personas, tanto a protagonistas de las imágenes, como segmenta subjetividades de quienes se relacionan con esas imágenes. Como plantea Maurice Merleau-Ponty (1962) el cuerpo no solo es una idea histórica, sino también un conjunto de posibilidades continuamente realizables. Como una marca indeleble que da un sentido de identificación a los actos cotidianos, haciéndolos humanamente posibles dentro del contexto de la <ortopedia social> (Betancourt, 2012).

Resonancias

Podemos acercarnos al sentido de la subalternidad como abstracción usada para identificar lo inmanejable que emerge dentro de un sistema dominante, y que significa aquello de lo que el discurso dominante no puede apropiarse completamente, una otredad que resiste ser encasillada (Rodríguez, 2001). En este caso, pienso en el cuerpo docente, y su persistencia en proponer sus propias imáge-

nes como correlato a libro de texto o, en diversos casos, ignorando las imágenes instaladas por el documento oficial, precisamente porque la dominancia fracasa al “agitarse” la inconmensurabilidad radical del subalterno (Rodríguez, 2001).

Tras las reflexiones con el equipo docente, recurro a Rancière (2009), quien señala cómo la realización de una práctica en función de su cuota de valor aceptada por el medio es la que define la incidencia de la persona en un contexto. Así, “tener tal o cual ocupación” define competencias o incompetencias respecto a lo común, o a lo que se tiene que compartir comúnmente, en este caso, el libro de texto con sus imágenes. Eso define el hecho de ser o no visible en un espacio común, dotado de una palabra común, etc.” (Rancière, 2009, p. 9), en este caso, la visibilidad de las personas y de las imágenes, está dada por marcar ciertos patrones referenciales que se materializan en el libro de texto de distribución nacional. En dicha toma de decisiones, no se encuentran los docentes. Otra de las cuestiones que resonó en mí, adicionado a las conversaciones con el equipo docente, es que siendo el cuerpo un proceso activo de encarnación de diversas contingencias históricas y culturales, me parece que no cabe dentro de las posibilidades interpretativas trabajarlo con un principio unitario estable, sino que exige una mirada detenida sobre sus efectos en el tiempo, sobre su devenir. En este sentido las imágenes planteadas en el libro de texto son imposibilidades, desde la lógica que eterniza una determinada forma de manifestar el cuerpo. O bien, puede ser una posibilidad pedagógica, y ser mecanismos que revelan la prótesis social con los cuales se estructura una figuración ideal a partir de una acción determinada. De alguna manera, estas imágenes que han forzado los cuerpos a producir significados que se hacen saberes por la fuerza de la repetición, dibujan un haz de luz sobre el terreno problemático de la construcción cultural de los cuerpos que siempre está ocultando sus mecanismos <prostéticos> (Betancourt, 2012).

Por último, circular entre imágenes y trabajar con ellas implica que el centro de la reflexión radica en su capacidad de acción y sus articulaciones, por eso la necesidad de establecer relaciones entre imágenes (de archivo, de contingencia, de registros personales, etc.). Aquí, el sentido de visualidad toma especial valor, brindándonos la oportunidad de cavilar en los espacios intersticiales que ocurren entre las imágenes y entre los tejidos humanos y no humanos. Por esto cuando hablamos de imágenes no se trata de un concepto unificado, sino que se trata de ensambles, de acoplamientos de distintos trazos que forman una trama (Soto, 2016), en esta línea, las imágenes pueden ser potencialidades si las pensamos desde su sentido epistemológico.

Referencias bibliográficas

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. University Press.
- Betancourt, G. (2012). *Imitar y castigar: La ortopedia social en los cuerpos de hombre y el arte de normalización de género*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Deposito digital de la Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10775>
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Paidós
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas* (J. Pérez, trad.; 6ª ed.) Pre-textos. (Obra original publicada el 1988).

- Gammelgaard, S. L. (2014). Repartir allò que és sensible. *La política rancièriana en una perspectiva posthumanista*, 14, 51-56.
- Gergen, J. K., y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Hernández, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F., y Sancho-Gil, J. M. (2018). Writing and Managing Multimodal Field Notes. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.319>
- Iñiguez, L. (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción. [Conferencia, *XII Encontro Nacional da ABRAPSO*], Pontificia Universidade de Católica do Rio Grande do Sul
- Klinke, H. (Ed.). (2014). *Art theory as visual epistemology*. Cambridge Scholars Publishing.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta-De Agostini, S.A
- Powell, K. (2010). Viewing places: Students as visual ethnographers. *Art Education*, 63(6), 44-53.
- Rancièrre, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Lom.
- Rodríguez, I. (2001). La encrucijada de los estudios subalternos: Postmarxismo, desconstruccionismo, postcolonialismo y multiculturalismo. En Rodaballo (ed.) *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos, estado, cultura, subalternidad* (p. 5-47). Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789004489356_002
- Soto, A. (2016). *El Discurso sobre las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancièrre*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Deposito digital de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/368563#page=1>

Género, Infancias y Educación en la pintura

El Joven Azul (1770): Arte, Cultura Visual y Masculinidades

João Paulo Baliscai
 Universidad Estatal de Maringá
 Maringá, Brasil

Resumen. Con base en los estudios consultados y la propuesta establecida por el V Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación, elaboré este texto cuyo objetivo es: resaltar los aspectos temporales y cambiantes de los significados resultantes del proceso de generificación de niños y niñas. Para desarrollarlo, estructuralmente, divido la discusión en dos apartados, además de la introducción y las consideraciones. En el primero, presento una introducción a lo que nombro por generificación de niños y niñas, llamando la atención sobre los artefactos de la cultura visual que se utilizan para este propósito; y en el segundo, profundizo más la discusión, analizando un artefacto específico: la pintura *El Joven Azul* (1770), del artista inglés Thomas Gainsborough. Si bien el lienzo no sea accesible a los niños y niñas del siglo XXI, demuestra cómo son cambiantes y flexibles los significados de género atribuidos a la cultura visual. Considero que tal producción artística, en un principio, fue tomada como referencia a la masculinidad heterosexual y, con el tiempo, fue resignificada y apropiada como ícono gay.

Palabras clave. Educación, Arte, Género, Cultura Visual, Masculinidades.

Abstract. Based on the studies consulted and the proposal established by the V International Congress on Art, Illustration and Visual Culture in Education, I prepared this text whose objective is: to highlight the temporal and changing aspects of the meanings resulting from the gendering process of boys and girls. To develop it, structurally, I divide the discussion into two moments, in addition to the introduction and considerations. In the first, I present an introduction to the gendering of boys and girls, drawing attention to the artifacts of visual culture that are used for this purpose; and in the second, I delve deeper into a specific artifact: the painting *The Young Blue* (1770), by the English artist Thomas Gainsborough. Although the canvas is not accessible to 21st century boys and girls, it demonstrates how the gender meanings attributed to visual culture are changeable and flexible. I consider that such artistic production, at first, was taken as a reference to heterosexual masculinity and, over time, it was resignified and appropriated as a gay icon.

Keywords: Education, Art, Gender, Visual Culture, Masculinities.

Introducción

Entiendo que la discusión sobre Género, Infancia y Educación es necesaria no solo para padres y madres, cuyas responsabilidades pasan necesariamente por la enseñanza de sus hijos/as, sino también para artistas, estudiantes, productores/as de imagen y, sobre todo, docentes - ya que estos/as profesionales están directamente involucrados/as en qué y cómo aprenden los niños y niñas. De

acuerdo con la *Base Común Curricular Nacional* - BNCC (BRASIL, 2018) - un documento curricular que orienta las instituciones educativas públicas y privadas de Brasil - la Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Fundamental suelen proporcionar la primera separación de la educación de niños/as con su familia y, en este sentido, los/as docentes pueden ampliar las experiencias que alumnos y alumnas ya encuentran en sus hogares. Sin embargo, con respecto a los colores y las relaciones de género, investigaciones brasileñas indican que, contrariamente a lo que se podría suponer, los/as docentes, incluso si han tenido educación universitaria y han accedido a documentos e investigaciones que argumentan sobre el desarrollo infantil, terminan repitiendo las mismas acciones que separan a niños y niñas por colores. En otras palabras: usan categóricamente el rosa para las niñas y el azul para los niños.

Susana Rangel Vieira da Cunha (2011), por ejemplo, en la observación de las acciones realizadas en Educación Infantil, afirma que si un niño traspasa fronteras y hace uso de algo rosa, probablemente recibirá miradas interrogantes de los/as docentes, inseguros/as de la masculinidad y heterosexualidad del chico.

De tanto que se les enseñe que el rosa es “para niña” y que el azul es “para niño”, los niños y niñas aprenden no solo a reproducir esta división dicotómica, sino también a avergonzarse y censurar a los/as compañeros/as que desobedecen esta regla tan defendida por los/as adultos/as. Cunha (2011) relata un momento en que un estuche rosado sobre la mesa provocó el retraimiento de los niños de una guardería que, frente al objeto, prefirieron buscar otro lugar para sentarse y permanecer. Coincidió con la autora cuando señala que existe cierto rezago en las discusiones sobre género y sexualidad por parte de los/as docentes, sobre todo porque los cursos de formación inicial tratan poco o nada sobre estos temas. Por el contrario, Luciana Borre (2020) en una investigación que señala acciones desarrolladas con estudiantes de la carrera de Artes Visuales, destaca que, además de los contenidos específicos del área (como nombres de artistas, movimientos y fechas), los/las docentes necesitan preparar a los/as estudiantes de pregrado para lidiar con las relaciones interpersonales y con las diferencias que se presentan en la vida cotidiana. diversidad.

Con base en los estudios antes mencionados y en la propuesta establecida por el V Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación, elaboré este texto cuyo objetivo es: resaltar los aspectos temporales y cambiantes de los significados resultantes del proceso de generificación de los niños y niñas. Para desarrollarlo, estructuralmente, divido la discusión en dos apartados, además de la introducción y las consideraciones. En el primero, presento una introducción do que llamo de la generificación de los niños y niñas, llamando la atención sobre los artefactos de la cultura visual que se utilizan para este propósito y sobre las formas en que actúan pedagógicamente. En el segundo apartado, profundizó más la discusión analizando un artefacto visual específico: la pintura *El Joven Azul* (1770), del artista inglés Thomas Gainsborough (1727-1788). Por lo tanto, demuestro, a partir de este análisis, cómo los significados de género atribuidos a los artefactos de la cultura visual son, siempre, cambiantes y temporales, estando envueltos en disputas y relaciones de poder.

1. La generificación de las infancias

Por cultura visual en este texto me refiero a cualquier artefacto que promueva visualmente el significado. Por tanto, además de aquellas imágenes ya reconocidas como artísticas, como pinturas, esculturas y fotografías, también me refiero a otras, más populares y corrientes. En esta lógica, el cine, la publicidad, los programas de televisión, las telenovelas, la ropa, los libros, los carteles, los

escaparates, los maniqués, los envases de productos alimenticios, la moda, los juegos deportivos, los diarios, las revistas, los álbumes de fotos y los *selfies* publicados y compartidos en las redes sociales. En los últimos años, la producción científica asociada a los Estudios de Cultura Visual (CUNHA, 2011; BORRE, 2020) se ha dedicado a investigar las formas en que los artefactos de la cultura visual vienen actuando en la (trans)formación de géneros y sexualidades. De maneras muy sutiles y no necesariamente anunciadas, los artefactos de la cultura visual, especialmente los dirigidos a los niños y niñas, asumen funciones pedagógicas y, al mismo tiempo que los divierten y distraen, también les enseñan. Por tanto, al interactuar con juguetes, dibujos animados, historietas, material escolar, recursos pedagógicos, libros de texto, videojuegos, páginas para colorear e ilustraciones hechas por ellos/as mismos/as, los/as niños/as aprenden a reproducir significados sobre los cuerpos y comportamientos, valorando lo socialmente considerado como “normal”.

Estas estrategias adoptadas para que, a partir de artefactos de la cultura visual, los niños se vuelvan masculinos y las niñas femeninas, se activan incluso antes de su nacimiento, más precisamente cuando se han revelado los aspectos biológicos de sus genitales. En la época contemporánea, esto ha ocurrido desde exámenes médicos o incluso desde prácticas culturales en las que familiares e invitados celebran el descubrimiento del sexo del bebé mientras aún está en gestación, como la fiesta premamá. Los colores, la decoración, los regalos, las invitaciones, la decoración, los globos, el nombre... todo se elige a partir de los genitales de el o la bebé. ¿Se puede recibir a una niña con una fiesta en tonos azules decorada con personajes de superhéroes? ¿Se podría festejar a un bebé varón con un evento donde las toallas sean de color rosa, con globos en forma de corazón y con un panel de princesas? ¿Por qué?

Marina Subirats (2013) sostiene que si a un bebé varón se lo viste con ropa, colores, atrezos socialmente femeninos y se lo presenta a personas que aún no lo conocen, es muy probable que, identificándolo como niña, lo traten con más delicadeza y cuidado, evitando los gestos más bruscos que comúnmente se dan a un niño, como ponerlo de pie y sacudirlo para que dé pequeños saltos. Además, incluso las palabras que se usan para niños y niñas no son las mismas. Como observa la autora en una encuesta realizada en Educación Infantil en España, la palabra “azul” fue utilizada por los/as docentes/as 120 veces en interacciones con niños, y solo 13 veces en interacciones con niñas. La palabra “rosa”, por su parte, fue mencionada 6 veces para las niñas y ninguna para los niños. Esto ayuda a comprender por qué los niños, con el tiempo, asumen con tanta fuerza cierto miedo y desprecio por el color rosa. En otra investigación realizada por mi (BALISCEI, 2021), me he dedicado a investigar cómo, históricamente, los colores azul y rosa se asociaron, de manera tan rígida, con la masculinidad y la feminidad hegemónicas, respectivamente.

Entre los diversos artefactos de la cultura visual ya analizados en los estudios científicos, destaco aquí uno que, de manera especial, puede demostrar que los significados atribuidos a la cultura visual son maleables y que las formas en que los niños y las niñas se generifican cambian con el tiempo y disputas sociales: el cuadro *El Joven Azul* (1770), de Thomas Gainsborough. Sé que la obra en cuestión no es un artefacto al que acceden y desean niños y niñas del siglo XXI, ni está dirigida a las infancias. A pesar de ello, considero: 1) que, como artefacto de la cultura visual, dicha pintura no sólo caracteriza y describe la realidad, sino que también la produce y la modifica; 2) que, históricamente, esta pintura pudo haber contribuido al fortalecimiento de la asociación entre el azul y la masculinidad. Sobre esto, me dedicaré con mayor profundidad analítica en el siguiente tema.

2. *El Joven Azul* (1770): de modelo de heterosexualidad a icono gay

Una pintura de Thomas Gainsborough, de 1770, indica cómo se pueden extraer diferentes significados de un mismo artefacto según el contexto en el que se lea. Como resultado, también es posible percibir la fluidez desde la que opera el género, caracterizando algo, a veces como masculino y a veces como femenino. Me refiero aquí específicamente a la obra *El Joven Azul* (1770), un óleo de 178 x 112 cm, que se encuentra actualmente en la Biblioteca Huntington, en el estado de California, Estados Unidos (Figura 1). Esta pintura presenta a un niño que se cree que es el propio sobrino del artista. En la representación, el joven viste ropas características de la aristocracia británica del siglo XVII, en homenaje al legado artístico de otro pintor, el belga Anthony van Dyck (1599-1641), cuyas técnicas fueron apreciadas por Gainsborough. El raso azul brillante, el llamativo cuello blanco e incluso los detalles de encaje que adornan la ropa del niño en *El Joven Azul* (1770) se pueden encontrar en otra pintura, realizada más de 30 años antes por Antoon van Dyck: *Lord John Stuart y su hermano, Lord Bernardo Estuardo* (1638). Si bien en la obra de Thomas Gainsborough es posible identificar referencias a otros artistas, como el que he mencionado y otros que se indican a continuación, según Ernst Gombrich (1999), él se negó a copiar a otros pintores ya consagrados. Thomas Gainsborough nació en la rural Suffolk, Inglaterra y en sus obras destacan los paisajes rústicos y los retratos con trajes contemporáneos de la aristocracia de la época, como se puede apreciar en *Miss Haverfield* (1780), lienzo en el que Gombrich (1999) destaca que existe una técnica significativa en la traducción de texturas.



Figuras 1. *El Joven Azul* (1770), de Thomas Gainsborough. Óleo sobre lienzo. 178 x 112 cm. Biblioteca Huntington, San Marino, California, Estados Unidos.

En 1922, en la *National Gallery* de Londres, se formaron colas con una cifra récord de más de 90.000 visitantes que querían despedirse de *El Joven Azul* (1770). El insólito acoso tiene que ver con que, en ese mismo año, esa obra considerada por muchos/as como la pintura más bella del mundo, había sido vendida a un coleccionista estadounidense. Un reportaje realizado por BBC Culture, firmado por Matthew Wilson y difundido en febrero de 2022 - cuando el lienzo volvió a la *National Gallery*, después de cien años, para ser expuesto durante cinco meses - explica cómo

esta pintura con trazos que delimitan una pose y una vestimenta tan característico de la nobleza británica, con el tiempo, se convirtió en un icono gay. En la Inglaterra del siglo XVIII, el niño de la pantalla había sido interpretado por personas de su época como un símbolo de masculinidad. De pie y asumiendo una postura austera con el codo protuberante, el niño recuerda la pose de las esculturas clásicas y renacentistas - como *Doriforo* (circa 450-40 a. C.) y *David* (1501-1504), respectivamente - y, con ello, no sólo sugiere cierto aire de nobleza, así como de autoridad y control, y en ese momento había sido visto como un ejemplo de futuro esposo y padre. A pesar de ello, según el informe, es necesario desconfiar de lo que representa la obra y percibir su artificialidad.

Según indica BBC Cultura, la investigadora estadounidense Valerie Hedquist - profesora de Historia del Arte en la Universidad de Montana y quien recientemente estrenó el libro *Class, Gender and Sexuality in Thomas Gainsborough's Blue Boy* (2020) sin traducción al portugués y español - al final del siglo XIX, hubo una especie de feminización de *El Joven Azul* (1770) y artefactos de la cultura visual - como revistas e ilustraciones - exhibieron imágenes de mujeres y niñas vestidas como la protagonista del cuadro. En 1922, por ejemplo, en el musical *Mayfair and Montmartre*, presentado por el músico estadounidense Cole Porter (1891-1964), una de las actrices aparecía desde dentro de un marco, vestida de manera similar al niño, cantando la canción *The Blue Boys Blues*. En 1927 y 1935, la alemana Marlene Dietrich (1901-1992) y la estadounidense Shirley Temple (1928-2014) también se vistieron como el niño del lienzo, en teatro y cine, respectivamente, reforzando la feminización del personaje. Años antes, otro personaje público había sospechado incluso de la masculinidad hegemónica de *El Joven Azul* (1770). En 1882, el escritor irlandés Oscar Wilde (1854-1900), entonces reconocido como el hombre gay más famoso del mundo, fue fotografiado por el estadounidense Napoleón Sarony (1821-1896), ataviado con ropa extravagante, pantalón corto y sombrero, imitando en evidencia en la pintura, esta vez, desde un punto de vista homoerótico.

En su momento, esta serie de fotografías no solo fueron prohibidas, sino que también aparecieron en los primeros libros de medicina que patologizaban la homosexualidad. En ellos, los retratos de Wilde se utilizaron para enseñar a los estudiantes a reconocer visualmente signos de homosexualidad. Como indica José Miguel Cortés (2004), a principios del siglo XX, especialmente en Estados Unidos, la masculinidad homosexual y afectada representada por Wilde fue prontamente rechazada por la amenaza que representaba para la heterosexualidad y el patriarcado. En el siglo XX, si por un lado *El Joven Azul* (1770) fue retomado en la violencia contra los hombres homosexuales, en una cultura visual producida en asociación con el nazismo alemán y las prácticas homofóbicas, por otro lado, también fue reapropiado por los propios gays como símbolo de orgullo.

En 1974, por ejemplo, el primer número de la revista gay, llamada *Blue Boy*, tenía en su portada un homenaje al *El Joven Azul* de Gainsborough (1770), sin embargo, en una versión sin pantalones y con un sombrero convenientemente recolocado frente a su desnudez, como si esa figura, luego estigmatizada, personificase el orgullo y la valentía del hombre gay de finales del siglo XX. Además, como informa BBC Culture, había, en el sector del entretenimiento y los servicios, muchas empresas que hacían referencia a la pintura de Gainsborough para atraer a los hombres homosexuales como consumidores. En muchos países, la cultura visual creada por agencias de viajes, bares y otros segmentos dirigidos al público gay acentuó la posibilidad de que el niño del cuadro *El Joven Azul* (1770) fuera gay, pero en este caso celebraban esa identidad sexual. Además de ser apropiado en las estrategias de *marketing*, el lienzo también fue resignificado por la producción artística de hombres homosexuales, como el estadounidense Howard Kottler (1930-1989), el canadiense Léopold Foulem (1945--), y más recientemente, el estadounidense Kehinde Wiley (1977--).

Conclusión

Como demuestro en este estudio, la pintura *El Joven Azul* (1770) destaca los aspectos temporales y cambiantes de los significados resultantes del proceso de generificación de los niños y niñas. Los análisis - que aquí no pretenden agotar las interpretaciones de este trabajo - indican que la generificación de colores, poses, vestimentas, accesorios e incluso producciones artísticas, no es espontánea ni fija, sino atravesada por relaciones de poder entre grupos que se disputan la visualidad y significados. En el caso del cuadro de Gainsborough en cuestión, primero se tomó como modelo de masculinidad heterosexual; después la feminidad; luego la asociaron con hombres homosexuales de una manera que ridiculizaba y oprimía sus existencias; y, finalmente, la comunidad gay recibió este icono, afirmándolo como símbolo de orgullo y libertad.

Referencias bibliográficas

- BALISCEI, J. P. (2021). *Não se nasce azul ou rosa, torna-se*: Cultura Visual, Gênero e Infâncias. Salvador: Editora Devires.
- BORRE, L. (2020). *Bordado afetos na formação docente*. Conceição da Feira: Andarilha edições.
- BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília.
- CUNHA, S. R. V. (2011). *Representações visuais de meninos e meninas*: Relações entre imaginário e gênero (Relatório de pesquisa).
- CORTÉS, J. M. (2004). *Hombres de mármol*: códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad. Barcelona: Editora EGALES.
- GAINSBOROUGH, T. (1770). *Menino Azul*. [Consult. 20220225] Pintura. Disponible en <<https://www.bbc.com/portuguese/revista-60308275>>.
- GOMBRICH, E. H. (1999). *A história da arte*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- SUBIRATS, M. (2013). *Forjar um homem, modelar uma mulher*. Barcelona: Editora Aresta.
- WILSON, M. (2022). 'O Menino Azul': como pintura do século 18 se tornou símbolo do orgulho gay. [Consult. 20220225] BBC Culture. Disponible en <<https://www.bbc.com/portuguese/revista-60308275>>.

Otros cuerpos son posibles: deconstruir el canon hegemónico de los filtros de Instagram

Uxue Azkarate Gambra
Idoia Marcellán Baraze

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Bilbao, España

Resumen. *Las redes sociales se han convertido en el espejo mediante el cual las y los adolescentes configuran su identidad. Concretamente, Instagram es el espacio virtual donde millones de jóvenes educan su mirada y asimilan los cánones de belleza hegemónicos. Es precisamente en esta red social donde se ha normalizado la utilización de los denominados filtros de belleza. Sin embargo, desde la educación reglada no se le está dando a ésta problemática el espacio e interés que merece. La educación artística resulta un ámbito idóneo para poder trabajar estas cuestiones y contrarrestar así los discursos hegemónicos, crear imágenes disidentes y subversivas y dotar a la juventud de capacidad de agencia.*

Palabras clave. *Educación artística, Instagram, mirada crítica, cuerpo hegemónico, autoimagen.*

Abstract. *Social networks have become the mirror through which adolescents configure their identity. Specifically, instagram is the virtual space where millions of young people educate their gaze and assimilate the hegemonic canons of beauty. It is precisely in this social network where the use of so-called beauty filters has been normalized. However, regulated education is not giving this problem the space and interest it deserves. Art education is an ideal environment to be able to work on these issues and thus counteract hegemonic discourses, create dissident and subversive images and provide youth with the capacity for agency.*

Keywords: *Artistic education, Instagram, critical gaze, hegemonic body, self-image.*

Introducción

La incorporación de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana ha generado un cambio de paradigma a la hora de relacionarnos, comunicarnos y construir nuestra identidad. En concreto, las redes sociales se han convertido en la herramienta mediante la cual los jóvenes establecen sus relaciones con los demás y con el mundo. Sin embargo, la denominada generación Z, los niños nacidos después de 1996, es la primera generación de la historia que ha entrado en las redes sociales en la preadolescencia. Este hecho tiene una importancia enorme para entender cómo las nuevas tecnologías están transformando profundamente la experiencia vital de los adolescentes.

Esta transformación ha traído consigo una notable colonización por parte de las redes sociales de la subjetividad y el imaginario visual de los jóvenes, influyendo decisivamente en la construcción de su identidad, y “elicitando problemas importantes de imagen corporal y virtual” (Peris, Maganto & Kortabarria, 2013:2). Citando a la socióloga Amparo Lasén (2009) : “el sujeto es un efecto generado por una red de materiales heterogéneos en interacción. Las tecnologías de comunicación e información (conocidas como TIC) son parte de esa red” (citado en Madrid, 2019).

De esta forma, a través de un proceso inconsciente, a base de consumir diariamente cientos de imágenes, se establece en la subjetividad el modelo ideal de cómo ser y cómo relacionarse. Es más, el impacto de las redes también afecta a los cuerpos, ya que hoy en día es en el espacio virtual donde se determina el canon hegemónico de belleza que hay que alcanzar para sentirse deseable. Así, los usuarios, y especialmente la juventud, establecen patrones imitativos con las estrellas de internet, y cuantifican su autoestima a través de corazones y me gustas, generando así un juego de miradas objetivizantes donde la competitividad y la inseguridad se normalizan.

En estas representaciones de sí mismos, desde hace un par de años, han entrado en escena los denominados filtros de belleza que modifican digitalmente el aspecto del rostro en los *selfies*. Este fenómeno, actualmente de uso cotidiano en aplicaciones como *Instagram*, ya ha creado un nuevo trastorno psicológico conocido como dismorfia de *snapchat* (San Pablo, Pacheco & Canga, 2020), consecuencia de una sensación de rechazo hacia el propio cuerpo al no poder alcanzar cánones de belleza directamente imposibles.

En esta comunicación explicamos la lógica que sustenta estos filtros y reivindicamos la necesidad y pertinencia de trabajar estas cuestiones desde la educación formal a través de la educación artística. Argumentaremos la importancia de que el alumnado reciba una educación visual y obtener así la capacidad de comprender las imágenes que le rodean además de dotarle de capacidad de agencia y pensamiento crítico.

1. Los filtros como máscara social

En la actualidad, las imágenes de *influencers* hipersexualizadas, símbolo de la feminidad ideal, son el modelo de referencia para muchas adolescentes. Este hecho provoca presión en las jóvenes, que sienten la necesidad de encajar en el canon hegemónico para poder sentirse deseables, presas de la mirada cultural (Martín Prada, 2018). En este contexto es donde aparece el fenómeno de los filtros de embellecimiento, una herramienta disponible en aplicaciones como *Instagram* que modifica la cara virtualmente para transformar los rasgos “perfeccionándolos” y emulando el canon de belleza de las ‘reinas virtuales’. Para poder entender los filtros es necesario analizar el fenómeno *selfie*, que es la práctica que los posibilita.

1.1. El *selfie* es el nuevo espejo

En la sociedad contemporánea, resulta innegable resaltar la enorme importancia de los *selfies* en la construcción de la autoimagen. Más que en el espejo, hemos llegado a una situación en la que nos construimos a través de nuestra imagen fotográfica: “Aprendemos a vernos fotográficamente: tenerse por atractivo es, precisamente, juzgar que saldría bien en una fotografía” (Sontag, 1973:89). Por tanto, podríamos definir los *selfies* como ejercicios autoreferenciales donde el “componente de la identidad intencional, trata de dar una impresión determinada en los demás” (Martín Prada, 2018:86). Así, los elementos ideales, lo que anhelamos ser, comienzan a superar en importancia a los operativos, aquellos que mostramos en nuestra vida cotidiana (Martín Prada, 2018).

De esta práctica del *selfie* como constructora de la identidad y autoimagen se derivan dos cuestiones: la primera es que pone de relieve patrones claros de imitación en clave performativa. Al copiar las poses, miradas, gestualidad etc. de las estrellas digitales, performamos nuestra identidad en función de la mirada cultural hegemónica. Según explica Martín Prada (2018:91) esto responde al deseo de acercarnos lo máximo posible a nuestros ideales visuales. “[...]los/as jóvenes internautas,

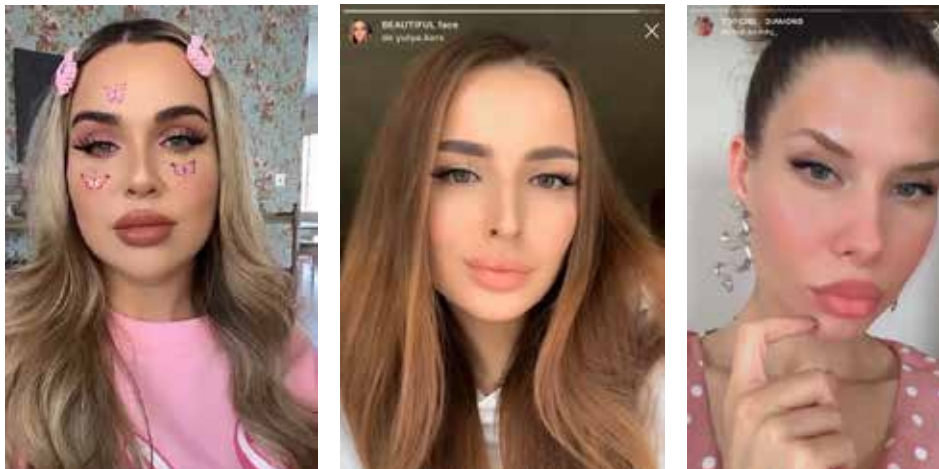
al repetir esos gestos, no harían sino actuar como meros ecos de la misma mirada objetivadora y del discurso económico (muchas veces no revelado) que se sostiene gracias a este tipo de actitudes representacionales.”

La segunda deriva del *Selfie* es que creamos infinidad de autoimágenes para compartirlas y que sean vistas, ya que no nos vemos a través de nuestros ojos sino a través de cómo nos ven los demás: “Hacerse un *selfie* es como mirarse al espejo y querer que otros vean lo que nosotros vemos al mirarnos” (San Pablo, Pacheco & Canga, 2020:2). Esto añade la lectura de entender el *selfie* como práctica “[...] de tipo comunicativo, conversacional incluso” (Martín Prada, 2018:90) en un intento de proyectar nuestro yo ideal y establecer relaciones sociales líquidas a partir de nuestra autoimagen.

1.2. Las consecuencias de la utilización de los filtros de belleza

Como hemos observado, los *selfies* ya ejercen influencia per se en la autoimagen de los más jóvenes. Sin embargo, desde la aparición de los denominados filtros de belleza, la presión por parecerse al ideal se ha elevado en especial para las chicas. En su etapa inicial consistían en filtros de realidad aumentada creados con el fin de divertir, pronto se popularizaron en *Instagram*, y desde hace menos de 5 años, comenzaron a instalarse los filtros de embellecimiento facial. Estos consisten en máscaras digitales que, en un lapso de un segundo, editan la cara ajustándola a parámetros hegemónicos: alisan la piel y la broncean, agrandan los ojos y elevan las cejas, empequeñecen y afilan la nariz, crean unos labios más carnosos etc. (un canon de belleza muy parecido al de las Kardashian-Jenner). El ejemplo del acné es muy claro, ya que lo hace desaparecer a base de un *click*, mostrando una piel sin textura.

A continuación podemos observar algunos filtros representativos :



Figuras 1, 2 y 3. Tres *selfies* de diferentes cuentas editados con filtros de belleza. Fuente: Instagram

Según la psicóloga Úrsula Eleonore Oberst (2019, citado por Raffio, 2019) la utilización diaria de estos filtros y la exposición a estándares irreales de belleza puede tener consecuencias directas en la autoimagen y autoestima de las jóvenes. El choque emocional que se produce cuando el filtro desaparece y el reflejo realista del rostro vuelve aparecer ante la pantalla, puede provocar problemas relacionados con la salud mental. De hecho ya ha surgido un nuevo trastorno relacionado con el

cuerpo: el trastorno dismórfico corporal conocido como dismorfia de *snapchat*, que lleva a jóvenes a demandar operaciones estéticas con el fin de asemejarse lo máximo posible a su propio *selfie* editado (San Pablo, Pacheco & Canga, 2020).

Ante esta situación que cada vez afecta a más adolescentes consideramos urgente trabajarlo también desde las aulas y en especial desde la educación visual.

2. La importancia de la educación visual

La mirada cultural dominante del sistema-red se inscribe dentro del entramado de la cultura visual hegemónica, caracterizada por tener el monopolio de las formas de visualidad que determinan la normalidad y encorsetan los cuerpos. A pesar de la innegable influencia que ejercen, defendemos con la artista Hito Steyerl (2015) que el ojo es un campo de batalla y que, por lo tanto, es posible transformar esa mirada hegemónica. Para ello, es necesario politizar conscientemente la mirada y, en esta tarea, la educación reglada tiene un papel esencial.

Teóricos como Freedman, Efland y Stuhr (citados en Marcellán, 2010), junto con autores como Hernández (2007) o Buckingham (2002) han argumentado hace tiempo la necesidad de abordar los fenómenos visuales conscientes de que son generadores de actitudes, creencias y creadoras de miradas sobre el mundo. En el habitar contemporáneo resulta más urgente aún saber entender las imágenes y adquirir capacidad de análisis crítico para descifrar sus posibles significados y conexiones con el entramado socio-económico y cultural.

En este sentido resulta fundamental trabajar la alfabetización visual que, según Gómez y Agustín (2010:12) se define como: “el proceso cognitivo y creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo, simbólico, lógico e imaginativo, producto de la cultura icónica de una determinada etapa y contextos histórico y geopolítico. [...]”. Esta competencia se presenta como esencial en un mundo dominado por las imágenes y según los mismos autores supone un paso más tanto en la conquista del derecho a la educación como a la participación en la construcción democrática. En pleno 2022, tal y como manifiestan desde la Plataforma Educación No sin Artes (2020) es preciso que: “los estereotipos visuales y audiovisuales, los trampantojos que nos rodean, sólo pueden ser rebatidos con una mirada crítica y responsable que únicamente se construye a través de una sólida educación estética, visual y audiovisual”.

2.1 La formación visual del alumnado adolescente: un muestreo sobre la realidad en las aulas.

En nuestra realidad más próxima hemos querido comprobar si el alumnado recibe una formación visual acorde a las necesidades señaladas, a saber: una educación que se ocupe de alfabetizar visualmente y que responda a las necesidades sociales contemporáneas. Mediante un cuestionario hemos obtenido un primer esbozo de la situación de un instituto de secundaria situado en una ciudad del norte del Estado Español. Han participado 53 jóvenes de entre 16 y 18 años y estos son algunos de los principales resultados:

Sobre la educación visual recibida, el 38% cree que ha sido suficiente, el 40% que insuficiente, el 13,2% que no ha recibido ningún tipo y el 9,4% que satisfactoria. La mayoría de la educación visual trabajada ha sido a través de la asignatura de Historia. Esto se debe a que han identificado que el mayor número de imágenes estudiadas han sido imágenes históri-

cas. En mucha menor medida, responden que han tratado la educación visual por medio de las asignaturas de plástica, visual y audiovisual, tecnología y dibujo técnico. Por lo tanto, entendemos que sobre todo tienen en cuenta las imágenes presentes en los libros de texto.

Respecto a los aprendizajes obtenidos, han aprendido sobre todo a interpretarlas, comprenderlas y decodificarlas. Seguido del papel de las imágenes como herramientas de comunicación y representación. Sin embargo, esta respuesta se contradice notablemente ante el interrogante de si tienen las herramientas para comprender las imágenes que nos rodean ya que más de la mitad (57%) reconoce que no dispone de dicha capacidad de comprensión y análisis. Un 87% asegura que les gustaría haber recibido una educación visual más profunda.

En cuanto al *selfie*, ninguno de ellos ha trabajado sobre él en la asignatura de plástica, visual y audiovisual. Sin embargo, el 60% sí ha trabajado con el móvil como herramienta en esta asignatura.

Por último, el 95% considera que las imágenes que ven a diario les influyen en la forma de ser, actuar y entender el mundo.

Por lo tanto, a pesar de que este cuestionario está dirigido a una pequeña muestra y no puede considerarse representativo del alumnado de secundaria en general, extraemos como indicador que la educación visual que han recibido los estudiantes participantes a lo largo de su trayectoria académica ha sido insuficiente, y que por lo tanto habría que mejorar su alfabetización visual en cuanto el tema que nos ocupa. Así, los datos recabados unidos a los argumentos que venimos exponiendo a lo largo de la presente comunicación nos alertan de la necesidad de trabajar estas cuestiones en entornos educativos.

Despejando el camino

A través de las líneas que forman esta comunicación hemos dibujado un breve esbozo de la problemática que ocupa la realidad de muchos jóvenes y urgimos a trabajarlo desde las aulas. Estamos siendo testigos de un tiempo donde las redes sociales, generadoras de cosmovisión y al alcance de los jóvenes 24 horas al día, se han convertido en una extensión de nuestro Yo. Así, los adolescentes están creciendo en un contexto comunicativo donde el lenguaje icónico tiene cada vez mayor importancia, y por este motivo necesitan recibir una educación que les otorgue las competencias para entenderlo. Además, el capitalismo impregna toda experiencia vital, y para poder confrontarlo resulta necesario educar a una sociedad con capacidad crítica y poder así cuestionar las imágenes que ve diariamente; ya que, como hemos señalado, las imágenes, tienen una posición de gran importancia a la hora de configurar y moldear la identidad y subjetividad.

Para lograrlo, la educación artística se presenta como un espacio idóneo de confrontación a estos discursos y representaciones hegemónicas. Al mismo tiempo, es imprescindible ofrecer al alumnado de educación secundaria una educación visual con perspectiva de género. Sin embargo, en la actualidad parece que no se le da la importancia que merece. Por la encuesta que hemos podido realizar, además, podemos decir que las imágenes que ocupan las redes sociales son totalmente ignoradas, existiendo una desconexión enorme entre las imágenes que se tratan en el entorno escolar (imágenes de libros de texto sobre todo) y las que observa el alumnado fuera del espacio educativo. A continuación mencionamos dos posibles caminos que entendemos pueden ayudar a lograr una alfabetización visual a través del arte. Por un lado, conocer la obra de artistas que han trabajado cuestiones en torno a la identidad y la imagen, y que a través de sus obras generan vías de reflexión

en torno a estas problemáticas. En la práctica artística contemporánea, en los últimos años, con la aparición de las nuevas tecnologías ha emergido una nueva generación de artistas que expresa sus preocupaciones sobre las nuevas tecnologías y sus consecuencias en el habitar a través de medios interdisciplinarios como escultura, fotografía, arte digital, instalación... A pesar de que hay muchísimos creadores con obras de gran riqueza y complejidad conceptual, recogeremos algunos que nos sirven de experiencia de aprendizaje e inspiración: El artista Alex Gross con su obra *Egoist*, Bruno Metra y Laurence Jeanson, los artistas SH y Sadler con sus esculturas *Fresh meat*, o la artista Aneta Grzeszykowska, a través de obras como *Face Book* o *Beauty mask*.

Por otro lado, trabajar proyectos artísticos que tengan como base estos conceptos puede acentuar el pensamiento crítico en el alumnado, al mismo tiempo que potencia sus habilidades artísticas.

Porque entendemos el arte como espacio para la creación de una mirada disidente, una mirada política que cuestiona la hegemónica y crea visualidades desde los márgenes y decimos con Garro (2011:307) que “reivindicamos el arte como herramienta que nos haga ver, porque hoy en día para saber hay que saber ver”.

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Editorial Morata.
- Garro, O.: Aprender a mirar: la mujer como sujeto activo de la representación [en línea]. 2011. [Consulta 25 mayo 2021]. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202523>>.
- Gómez, R & Agustín, M.C. [Eds]. (2010). *Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Marcellán, I. (2010). “Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educación” . *Revista Iberoamericana de educación*, Vol. 52, n. 4, pp. 81- 93.
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Madrid: Akal.
- Madrid, I.: El papel de Instagram en la configuración de nuestra identidad. [en línea] Septiembre de 2019. [Consulta 02 de junio de 2021]. Disponible en <<https://contracultura.cc/2019/09/11/el-papel-de-instagram-en-la-configuracion-de-nuestra-identidad/>>.
- Raffio, V.: La obsesión por los filtros de Instagram afecta la autoestima de los usuarios. [en línea] Diciembre de 2019. [Consulta 15 de mayo de 2021]. Disponible en <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20191130/obsesion-filtros-belleza-instagram-autoestima-cirugia-estetica-efectos-psicologicos-7743564?fbclid=IwAR2x5URAFQ5s9wxB72dG_9XIV9hJrmIAjVB_fAY11T8W-ACHogID1O-7MTKw>.
- Peris, M., Maganto, C. & Kortabarría, L. (2013). “Autoestima corporal, publicaciones virtuales en las redes sociales y sexualidad en adolescentes”. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, Vol. , n. 2, pp. 171- 180.
- Plataforma Educación No Sin Artes: Manifiesto Educación No Sin artes. [en línea] Febrero de 2020. [Consulta 07 de junio de 2021]. Disponible en <<https://educacionnosinartes.wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes/>>.
- San Pablo, P et. al. (2020): “Doctor quiero parecerme a mi selfie Distorsiones de la autoimagen; cuestiones para un debate” en San Pablo, Pilar (coord.): *Autorrepresentaciones en la Era Digital: Implicaciones éticas y estéticas*. Sevilla: Egregius ediciones, pp.147-165.
- Sontag, S. (1977). *Sobre la fotografía*. Traducción al castellano por Carlos Gardini. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial (2016).
- Steyerl, H. (2017). *Duty Free Art. Art in the Age of Planetary Civil War*. London: Verso.

Stelarc y la obsolescencia del cuerpo: consideraciones (bio)éticas y estéticas en torno a la obra

Pedro Salinas Quintana
Facultad de Salud
Instituto de Investigación y Postgrado
Universidad Central de Chile
Santiago, Chile

Resumen. *A partir de la obra del artista chipriota-australiano, Stelarc, se revisan algunos de los hitos fundamentales de su obra que postulan una potencial obsolescencia del cuerpo humano. Se distinguen en la obra del artista, tres claros momentos en su producción que sirven como argumento para explicar los posibles derroteros del cuerpo humano ante la irrupción de la técnica y las biotecnologías. Se cuestiona, finalmente, los alcances de la relación entre arte, ciencia y tecnología, desde una perspectiva bioética y estética que reflexiona sobre la figura del cyborg.*

Palabras clave. *cuerpo, arte evolucionista, bioética, posthumanidad, técnica*

Abstract. *Based on the work of the Cypriot-Australian artist, Stelarc, some of the fundamental milestones of his work that postulate a potential obsolescence of the human body are reviewed. Three clear moments in his production are distinguished in the artist's work that serve as an argument to explain the possible paths of the human body in the face of the irruption of technique and biotechnologies. Finally, the scope of the relationship between art, science and technology is questioned, from a bioethical and aesthetic perspective that thinks about the figure of the cyborg.*

Keywords: *body, evolutionary art, bioethics, posthumanity, technique*

Introducción

“Con nosotros comienza el reino de los hombres con raíces amputadas. El hombre multiplicado que se mezcla con hierro y se alimenta de electricidad. Preparemos la próxima identificación del hombre con motor”

(Marinetti citado por Virilio, 1910:139)

En su libro “Adiós al cuerpo”, el sociólogo francés, André Le Breton (2007) nos invita a pensar el cuerpo para pensar el mundo. Ampliamente obliterado del discurso filosófico durante siglos, el cuerpo recién en el siglo XIX podríamos decir que vuelve a tomar protagonismo con Kierkegaard, Nietzsche y sobre todo con el psicoanálisis de Freud.

Incluso, el arte mismo desde siempre ha sido portador de imágenes alusivas al cuerpo (Cfr. Belting, 2007) y recién con la pintura de Manet, podríamos decir que se “carnaliza”. El desnudo, utilizado desde el *quattrocento* como forma de representar deidades o figuras mitológicas (sobre todo con

el cuerpo femenino), escandaliza a una parte de la sociedad parisina con los desnudos femeninos de “desayuno sobre la hierba”. Manet logra, además de proponer un potente sentido autorreflexivo al arte, el llevar al cuerpo a una nueva dimensión de la representación pictórica (Greenberg, 2006; Foucault, 1997). Escandaliza porque parece demasiado cercano, demasiado real, y en sus escenas se representa una cotidianeidad y una luminosidad casi insolente sobre el cuerpo hecho carne, que transgrede el canon del arte clásico.

Un siglo y algo más con posterioridad a Manet, el arte de performance nuevamente comienza a problematizar sobre el lugar del cuerpo, pero ahora utilizándolo como soporte mismo de obra (Danto, 1999). En el contexto del arte contemporáneo hay un artista que me parece de singular relevancia por el discurso del que nos provee desde algunas de sus obras o performances: el ingeniero y artista chipriota-australiano, Stelarc. En lo venidero, quisiera abordar algunas cuestiones (bio)éticas y estéticas relativas al cuerpo insertas de forma explícita o implícita en la obra de Stelarc con el objeto de tensionar la relación del cuerpo, con la ciencia, la tecnología y las estructuras económicas dominantes en un momento epocal que algunos han propuesto como el advenimiento de una *transhumanidad* o *posthumanidad*

1. “El cuerpo en suspensión”

Si bien en los últimos años Stelious Arcadius ha radicalizado su discurso de la “obsolescencia del cuerpo” mediante la maquinización y digitalización de sus exoesqueletos cibernéticos, la serie de “suspensiones” que realizó en la década de los setenta albergaban una cuestión que filosóficamente resultaba del todo interesante: llevar a cabo una suerte acto escéptico sobre todo lo anteriormente conceptualizado en torno al cuerpo. Al respecto, la serie de *suspensiones* parece haber anticipado notablemente desde su despliegue preformativo del cuerpo la más consistente y paradójica tesis de su trabajo futuro: la obsolescencia del cuerpo humano; un camino sin retorno de la travesía humana hacia un posible advenimiento híbrido-biotecnológico mitad carne y sangre, mitad cables y componentes artificiales.

En sus primeras intervenciones (*Stretched Skin Suspensions*, 1976-1988) mediante una serie ganchos de cinco a seis centímetros incrustados en la propia piel y en virtud de su propia resistencia y elasticidad tegumentaria, permanecía suspendido por horas, ya fuese a la orilla del mar de Japón; en una bodega abandonada de Sydney; o al interior de un museo en Cracovia (Sánchez y Conde-Salazar, 2003). En lo que me parece la acción mejor lograda de esta etapa, *Event for Rock Suspension* (Japón, 1980) Stelarc se dispuso a flotar en el espacio contrabalanceando su cuerpo desnudo por diecisiete piedras de tamaño regular, asido por diecisiete ganchos colocados directamente sobre su piel (figura 1). El notable efecto visual de dicha performance (muchísimo mejor lograda estéticamente que los anteriores) parecía parafrasear en algún sentido el título de la novela de Milan Kundera, *La insoportable levedad del ser*, la que en uno de sus pasajes desnuda el cuerpo en una funcionalidad que pareciera emerger desde la mecanicidad orgánica más abyecta:

Hoy, por supuesto, el cuerpo no es desconocido: sabemos que lo que golpea dentro del pecho es el corazón y que la nariz es la terminación de una manguera que sobresale del cuerpo para llevar oxígeno a los pulmones. La cara no es más que una especie de tablero de instrumentos en el que desembocan todos los mecanismos del cuerpo: la digestión, la vista, la audición, la respiración, el pensamiento (...). (Kundera, 1985:20)



Figura 1. Stelarc – *Event for Rock Suspension* (1980). Fuente: www.stelarc.org

El cuerpo de Arcadius levitando desnudo, sostenido por hilos invisibles y rodeado de piedras flotantes nos aparece ahora no sólo como un abyecto desafío hacia la gravedad, sino que además, hacia todo atributo de representación estética tradicional del cuerpo; un ejercicio irónico hacia su posible dimensión metafísica, un despliegue de la carne flotante que para algunos podría resultar tan aterrador como desconcertante.

2. “El cuerpo obsoleto”

Con el tiempo las intervenciones de Stelarc sobre su propio cuerpo desnudo, darían paso al uso sin resguardo de la tecnología dejándose fascinar ampliamente por la maquinización del cuerpo. Como ejemplo de aquello, se puede apreciar una nueva etapa productiva como *The third hand* (figura 2), esta vez más cerca del *sci-art* que de la performance, mediante una mano proteica fabricada en Japón que incrementa su potencial orgánico al controlar un brazo artificial adosado a su cuerpo por medio de los estímulos eléctricos de músculos abdominales y de la pierna, emitiendo al mismo tiempo sonidos a través de una interfaz electrónica (Stelarc, 2012).



Figura 2. Stelarc - *Evolution* (1982). Fuente: www.stelarc.org

¿Cómo es, entonces, que a partir del ejemplo de Stelarc y formas de arte que integran la dimensión protésica en su actuar se puede entender la emergencia de un *arte posthumano*? David Le Breton, al respecto, señala lo siguiente:

Stelarc radicaliza la obsolescencia del cuerpo, su abandono de la especie y su insignificancia frente a las tecnologías actuales. Para él, como para muchos otros contemporáneos, éste es una especie de caparazón anacrónica de la que es urgente liberarse. La mortificación, la transformación del puro material, es una etapa preliminar antes de su eliminación o de la necesaria fusión de un resto de carne con las técnicas de la informática... estructura fisiológica del hombre determina su relación con el mundo: al modificarla, el hombre modifica el mundo. La obsolescencia del cuerpo ratifica las condiciones de la subjetividad (...). (Le Breton, 2007:52)

El autor añade que para Stelarc “el cuerpo parece no ser ya el lugar del sujeto, sino un objeto más de su entorno” (op. cit, 54). En este sentido, la perspectiva evolutiva en la consideración del cuerpo y de la vida, parece haber agotado su función, en el momento en que el ser humano es precisamente emancipado y autonomizado en su necesidad evolutiva por medio de la tecnología que invade, suple, o complementa incesantemente el cuerpo y lo reestructura según las circunstancias. Mark Dery, señala respecto de Stelarc y su obra: “(pareciera que para Stelarc) el cuerpo ya no es apto para acumular la cantidad de información que circula, refiriéndose siempre “al cuerpo” y no a su cuerpo” (op.cit).

Sin embargo, la preocupación de Stelarc, en ocasiones, ni siquiera alude a un cuerpo “terrestre” sino que extiende su discurso hacia lo que le parece son las insoslayables necesidades de adaptación en el espacio exterior de la humanidad del futuro:

“(El cuerpo) no puede hacer frente con la cantidad, complejidad y cualidad de la información... está intimidado por la precisión, velocidad y poder de la tecnología y está biológicamente mal equipado para hacer frente a su nuevo ambiente extraterrestre” (Stelarc, 2012)

Con ello la antigua noción de *bios* griega, pierde como lugar de referencia la naturaleza del mundo terrestre y una vez extenuado en sus posibilidades físicas y reflatado por la artificialidad, la “vida”, lo “vivo” y lo “viviente”, admitirán las posibilidades de dominios ontológicos diferenciados de un cuerpo humano-orgánico y otro híbrido-artificial-extraterrestre.

3. “El cuerpo colonizado por la técnica”

Tal como lo pensó en su momento Arnold Gehlen, Stelarc afirma que la idea de que la humanidad ha resultado radicalmente modificada por la tecnología, la que reemplaza, suple o complementa funciones fisiológicas (*tecnoevolución*) y abandona progresivamente una biología del tejido y el componente orgánico originario. Esta separación entre el cuerpo y su dimensión biológica orgánica y su contraparte de intervención tecnológica es un esquemas diádicos que entra en una tensión que parece yuxtaponer el ámbito de lo “vivo” y lo “viviente”, resultando lo primero una cualidad de relativa a lo orgánico y lo segundo una cualidad por definir, pero abierta a las posibilidades de una forma de vida híbrida o completamente maquina-virtual. Con ello, la artificialidad potenciadora o suplementaria del cuerpo humano, en sus implantes, extensiones y posibilidades de representación, probablemente se deslinde como una categoría postbiológica aparte de que reclamará su propia existencia como en el caso del replicante de *Blade Runner*.

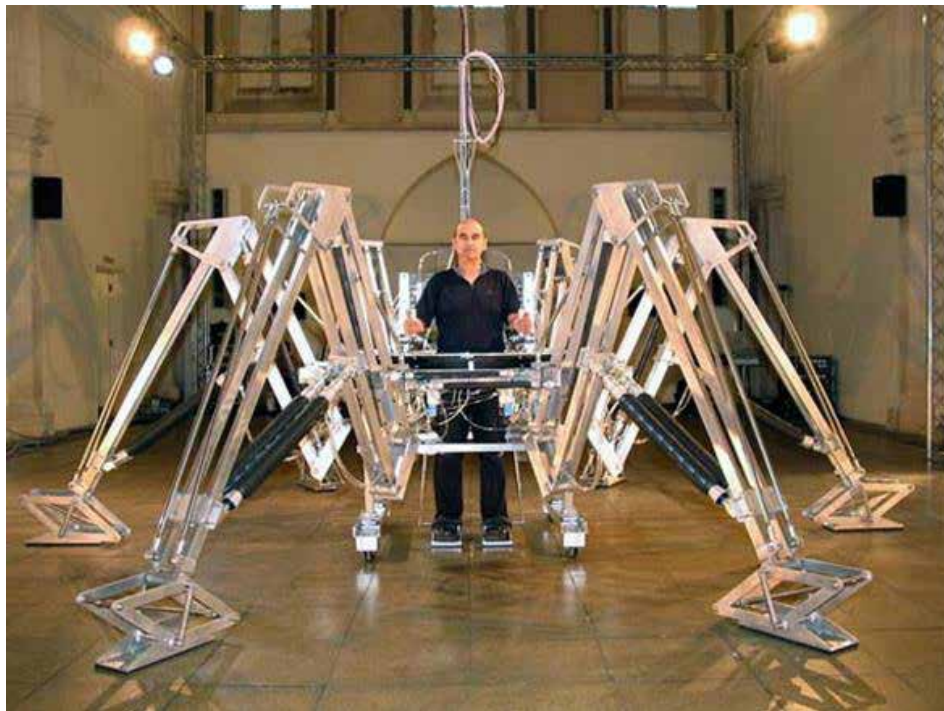


Figura 3. Stelarc – Exoskeleton (2003-2011). Fuente: www.stelarc.org

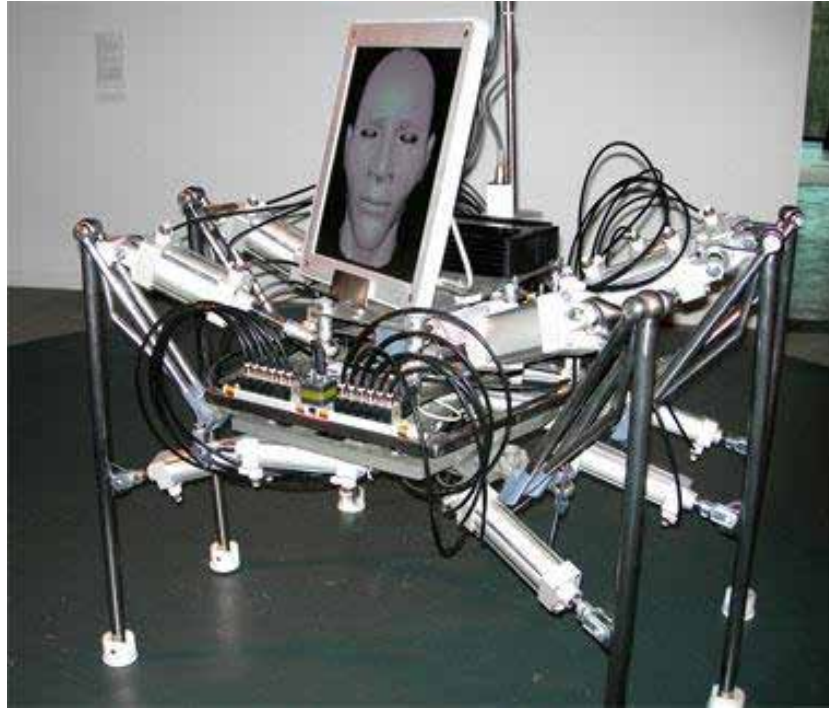


Figura 4. Stelarc – Walking Head (2001-2006). Fuente: www.stelarc.org

La humanidad, por tanto, reificada, proteica e interconectada de forma permanente a un ordenador o un servidor, deviene humanidad cibernética, como señala Le Breton (2007), momento en que el cuerpo es colonizado por la técnica desde lo fisiológico, la electrónica y lo virtual. Tal como en el experimento filosófico del “Cerebro en la batea” de Putnam, un cerebro que conectado a una súper computadora que siente, vive y experimenta creyendo ser un cuerpo humano encarnado, lo de Stelarc lleva a considerar cómo es que el cuerpo biológico podrá sostener su relación con atributos como lo “orgánico”, lo “artificial” con la irrupción de un mundo virtual-digital. Dery señala: la estructura fisiológica del cuerpo determina su inteligencia y sus sensaciones, y si se modifica esa [estructura], se obtiene una percepción alterada de la realidad.” (Dery, 1995:165)

Es por ello, que cuando el artista-ingeniero considera al cuerpo como “obsoleto”, dicho supuesto abre la posibilidad hacia el summum de la locura tecnológica o hacia la más noble de las realizaciones humanas (Stelarc, 1984). Sin embargo, desde ya, concebir aún la corporalidad como el núcleo del psiquismo o de lo social, para el artista es algo que carece hoy de todo sentido (Stelarc, op.cit). Su sugerencia, pareciera ser concebir el cuerpo más exactamente como una estructura, controlable y modificable, tal como un computador o como lo propongo desde mi perspectiva, como dispositivo portátil de información que admitirá una serie de acoples transitorios con otros dispositivos, con una identidad flotante, permanentemente actualizada por los datos entrantes a su sistema nervioso: “la evolución acaba cuando la tecnología invade el cuerpo. El cuerpo no como sujeto, sino como objeto, no como objeto de deseo sino como objeto de diseño.” (Stelarc citado por Dery, 1995:184)

Le Breton, concluye por su lado y a propósito del despliegue *tecnoperformático* del autor que el cuerpo es ahora un alter ego del que emanan sensaciones y emociones:

“Un lugar geométrico de la reconquista de uno mismo o territorio por explorar al acecho de sensaciones inéditas. Un activo social y económico que debe ser modelado para seducir y obtener el beneplácito de los otros. Un cuerpo, cuyo apasionamiento repentino sobre sí mismo, es consecuencia de la estructuración individualista de nuestras sociedades occidentales, sobre todo en su fase narcicista” (Le Breton, 2007:55).

Para Vilém Flusser la reformulación del *ars vivendi* de (convergencia de telemática con biotécnica biotecnología) augura el resurgimiento de la más antigua concepción de arte de origen latino, entendido como “el arte de la vida o el saber cómo vivir”. Proyecta la posibilidad de que la vida pueda ahora programarse en su nivel más fundamental: el genético, donde las artes, que hasta ahora, se limitaron a la manipulación, más o menos compleja, de la materia inanimada, ahora enfrentan la novedad, fabulosa y aterradora, de que ahora es posible elaborar información, imprimirla en la materia viva y hacer que esta información se multiplique y se preserve.

Es necesario que los artistas participen de la aventura. El desafío es obvio: disponemos en la actualidad de técnica (arte) capaz no sólo de crear seres vivos nuevos, sino igualmente formas de vida con procesos mentales (“espíritus”) nuevos. Disponemos en la actualidad de técnica (arte) apta para crear algo hasta ahora inimaginado e inimaginable: un espíritu vivo nuevo. Espíritu este que el mismo creador será incapaz de comprender, ya que estará fundado en información genética que nos es la suya. Esto es tarea no para biotécnicos entregados a su propia disciplina, sino para artistas que colaboren con los laboratorios establecidos actualmente (...). (Flusser, 1998:87)

Frente a este ámbito de posibilidades, algunos artistas como Eduardo Kàc (2003) y su arte transgénico proponen levantar como bandera del artista contemporáneo el disputar la biotecnología de la posible supremacía de uso de la técnica y los técnicos, un aspecto que supone la más radical discontinuidad del arte con su tradición al producir ya no imágenes inertes, sino obras vivas.

4. Conclusiones: “Esto me recuerda una historia...”

Considerando la esfera artística de los últimos años y a propósito de los numerosos cruces provistos por el arte, la ciencia y la tecnología, ciertas creaciones artísticas toman como territorio abiertamente en disputa al cuerpo biológico, sus límites, alcances y extensiones tecnológicas en relación con un proyecto “humanista”. El cineasta David Cronenberg, por ejemplo, se refirió a la “Nueva carne” como un concepto que se integra en lo orgánico-maquinal y cuyo resultado no es carne y metal sino carne mutada por la acción de la máquina, la *carne del futuro*, como el resultado de un contacto casi sexuado con lo tecnológico.

En dicha consideración, el concepto de *posthumanidad* ha sido un concepto que quizás ha incorporado una mayor cantidad de elementos críticos como para ser presentado como el último eslabón de la cadena de avances biotecnológicos que se encuentran en el centro del imaginario científico-social contemporáneo. De igual modo, el concepto de *posthumanidad* se instala en un amplio marco de discusión que va desde las posibilidades hasta los peligros que se asocian al uso de biotecnologías en la vida cotidiana y sus efectos, considerando dos conceptos propuestos por la bioética que

describen las relaciones entre la humanidad y su vínculo con las nuevas tecnologías, en términos de alteración biológica, que es necesario diferenciar: lo *transhumano* y lo *posthumano*. Para atender esta distinción, Póstigo Solana sostiene que “el primero sería un ser humano en transformación, con algunas de sus capacidades físicas y psíquicas superiores a las de un ser humano “normal”, pero todavía no “posthumano” (Solana, 2006: 225). En cambio, un sujeto “posthumano” sería un ser (no se especifica si natural o artificial) que la autora describe con las siguientes características: una esperanza de vida superior a los 500 años; capacidades intelectuales dos veces superiores a lo máximo que el hombre actual pudiera tener, y dominio y control de los impulsos de los sentidos, sin padecimiento psicológico (op.cit). Dicha superioridad biotecnológicamente provista, sería tal, que eliminaría cualquier ambigüedad entre el ser humano y el posthumano.

Entre los críticos del concepto, uno de los teóricos que más ha contribuido a argumentar de una posible posthumanidad y sus consecuencias es Francis Fukuyama, quien advertía en *Our Posthuman Future*, sobre un futuro peligrosamente cercano en el que la distinción entre mejora terapéutica y ética se irá desvaneciendo. Según el autor, es imposible no asociar este devenir con una inevitable súper-comercialización de la vida que este posible futuro implicará (Fukuyama, 2002). En este sentido, la preocupación de Fukuyama se relaciona con la posibilidad de que un modelo comercial de biotecnología pueda superar a la ética médica existente, basada en preocupaciones humanitarias. Sobre esto menciona que “la naturaleza humana moldea y restringe los posibles tipos de regímenes políticos, pero con una tecnología suficientemente potente, bastaría para remodelar lo que somos, con posibles consecuencias malignas para la democracia liberal y la naturaleza de las políticas en sí mismas” (2002: 7)

El autor, través de estas apreciaciones, defiende la existencia de un concepto fijo de “lo humano” o de “humanidad”, como término crucial para la organización social (op.cit), reafirmado los valores fundamentales del humanismo por sobre las nuevas posibilidades tecnológicas y éticas que trae consigo el desarrollo de la ciencia.

Al respecto, Paul Virilio señala que el cuerpo humano, heredado y natural si ha devenido obsoleto es por la instalación del *cuerpo fragmentado (postindustrial)*, el cual entiende como desarrollado en paralelo al brutal fortalecimiento de las omniscientes tele-visiones, donde se ha producido “un desprecio por las dimensiones del propio cuerpo” (Virilio, 1999: 89). Stelarc, en tanto, tras sus iniciales *suspensiones*, progresivamente radicalizaría su tesis de la obsolescencia del cuerpo por medio de sucesivos giros tecnoperformáticos hasta llegar a una modelación digital de sí mismo cuyo destino es un *screening* de su rostro simulado artificialmente en el centro de un *exo esqueleto mecanizado cibernético*, aspecto que lo asemeja en buena medida a una suerte de *antihéroe post-humano*.

Esta “nueva carne”, se podría entender como la simbiosis que en términos representacionales ha tomado la forma del *postcuerpo* del *Cyborg*³² (Córdoba, 2007): una entidad, ni completamente humana, ni completamente máquina dotada de una singular autoconciencia como queda reflejado en el diálogo que cierra el filme *Blade Runner* (1982) de Ridley Scott donde Roy Batty - Nexus 6 (Ruter Hauer), uno de los *replicantes-cyborg* de capacidades sobrehumanas, decide salvar a Deckard (Harrison Ford), su perseguidor:

³² El término Cyborg “organismo cibernético” fue acuñado en la década de los 60 del siglo XX para describir la fusión de la tecnología con el cuerpo humano. Manfred Clynes y Nathan Kline, ambos científicos de la NASA cuya perspectiva era fortalecer el cuerpo humano para los largos y duros viajes espaciales, parecen ser los propulsores del término. Los investigadores proponían la combinación de sustancias químicas y de cirugía tecnológica (implantes corporales basados en el funcionamiento de los ordenadores), junto con otras facultades potenciadas por sistemas electrónicos expertos acoplados al cuerpo.

Es toda una experiencia vivir con miedo, ¿verdad?
 Eso es lo que significa ser esclavo.
 Yo he visto cosas que vosotros no creeríais.
 Atacar naves en llamas más allá Orión
 He visto Rayos C brillar en la oscuridad,
 cerca de la Puerta de Tannhäuser.
 Todos esos momentos se perderán en el tiempo,
 como lágrimas en la lluvia (...). (Scott, 1985)

Al respecto, el ascenso del *Cyborg* a una categoría estética de representación de la *nueva carne* ha resultado tanto como un fecundo dispositivo de especulación filosófica, como un recurso implicado que asuntos de género y feminismo³³ (Haraway, 1995), ambas dimensiones tratadas bajo el mismo esquema de representación como señal de la permeabilidad y transversalidad cultural del concepto.

Sin embargo, me parece que el verdadero carácter de cuestionamiento y superación del límite humano por parte de las máquinas no se dará por el hecho de lograr reproducciones técnicamente logradas de un cuerpo humano de carne y hueso como en el caso de los *replicantes* de *Blade Runner*. Esto, sin duda ocurrirá y ya está ocurriendo. El verdadero cuestionamiento, surgirá en el momento en que estas entidades cuenten con la más misteriosa de las facultades, aún para la neurociencia de avanzada: la conciencia. La conciencia de sí. Al respecto, durante los años sesenta cuando el biólogo Gregory Bateson reflexionaba respecto de los componentes y cualidades de la vida y el incipiente cruce con la tecnología de las computadoras, estando precisamente frente a sus alumnos de una escuela de arte en California, utilizó la siguiente historia para dar cuenta de lo que consideraba la esencia del fenómeno humano:

Un hombre quería saber algo acerca del espíritu, averiguándolo no en la naturaleza, sino en su gran computadora privada. Preguntó a ésta (sin duda en su mejor lenguaje Fortran): “¿Calculas que alguna vez pensarás como un ser humano?”. La máquina se puso entonces a trabajar para analizar sus propios hábitos de computación. Por último, imprimió su respuesta en un trozo de papel como suelen hacer las máquinas. El hombre, corrió hacia la respuesta y halló nítidamente impresas estas palabras:

... ESTO ME RECUERDA UNA HISTORIA... (...). (Bateson, 1980)

³³ “El cyborg es materia de ficción y experiencia viva que cambia lo que importa como experiencia de las mujeres a finales de este siglo. Se trata de una lucha a muerte, pero las fronteras entre ciencia ficción y realidad social son sólo una ilusión óptica”

Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (1980). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Córdoba, S. (2007). *La representación del cuerpo futuro*. [Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid].
- Danto, A.C. (1999) *El problema del cuerpo*. Síntesis.
- Dery, M. (1995). *Velocidad de Escape*. Siruela.
- Flusser, V. (1998). “Curie’s Children”, en *Artforum*, 26 (7), p.87.
- Foucault, M. (1997). La Pintura de Manet. *Revista de Filosofía*, (22).
- Fukuyama, F. (2002). *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*. Profile Books.
- Greenberg, C. (2006). La pintura moderna y otros ensayos. Siruela
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Cátedra.
- Kác, E. (2003). “Transgenic Art” en Leonardo Electronic Almanac, Vol. 6, Nº 11.
- Kundera, M. (1985). La Insoportable Levedad del Ser. Túsquets Editores.
- Le Breton, D. (2007). *Adiós al cuerpo*. La Cifra.
- Miah, A. (2007). “Posthumanism: A Critical History”. En: Gordijn, B. & Chadwick, R. (2007) *Medical Enhancements & Posthumanity*. New York: Routledge.
- Postigo, E. (2006). Naturaleza Humana y Problemas Bioéticos del Transhumanismo y el Mejoramiento Humano”. En Cortina y Serra, M., *Humanidad: Desafíos éticos de las tecnologías emergentes*. Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.
- Sánchez, J.A. y Conde-Salazar, J. (2003). *Cuerpos Sobre Blanco*. Universidad Castilla-La Mancha.
- Stelarc (1984). “Strategies and Trajectories”, *Obsolete Body/Suspensions/Stelarc*.(Ed.) James D. Paffrath con Stelarc. Davis: Calif. Publications
- Virilio, P (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Manantial.
- Virilio, P. (1999). *Un paisaje de acontecimientos*. Paidós.

Sobre a (im)possibilidade de existir: imagens para pensar gênero e diversidade na educação infantil

Lutiere Dalla Valle
Lucas de Bárbara Wendt
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Resumo. Este texto parte de experiências pedagógicas realizadas na etapa pré-escola da educação infantil através do estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, e tem como objetivo abordar questões de gênero e diversidade sexual através das imagens junto às crianças. A partir de uma exposição de imagens que fazem referência a corpos queer e que rompem com perspectivas hegemônicas e heterossexuais, foram desenvolvidas proposições de observação e produção de narrativas entorno ao que esta experiência compartilhada de visualização suscitou ao confrontar discursos e imaginários coletivos sobre corpo, gênero e sexualidade. Neste contexto escolar, com base nesta experimentação, foi possível perceber que as crianças podem conceber outras perspectivas acerca de seus corpos assim como aqueles considerados “estranhos” ou “diferentes”, reiterando, portanto, a urgência de práticas educativas que possam ajudá-las a desconstruir concepções binárias, estereotipadas e excludentes que ecoam em brincadeiras e entre outras manifestações culturais.

Palavras chave. Gênero, corpo, educação infantil, sexualidade.

Abstract. This paper is based on pedagogical experiences carried out in the preschool stage of early childhood education through the mandatory internship of the Pedagogy course at the Federal University of Santa Maria, Santa Maria/RS and aims to address issues of gender and sexual diversity through the images together the children. From an exhibition of images that refer to queer bodies and that break with hegemonic and heterosexual perspectives, propositions of observation and production of narratives were developed around what this shared experience of visualization aroused when confronting collective discourses and imaginaries about body, gender and sexuality. In this school context, based on this experimentation, it was possible to perceive those children can conceive other perspectives about their bodies as well as those considered “strange” or “different”, thus reiterating the urgency of educational practices that can help them to deconstruct binary, stereotyped and excluding conceptions that echo in games and other cultural manifestations.

Keywords: gender, body, preschool education, sexuality.

Introdução

Este trabalho parte de uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças no contexto da educação infantil, buscando estabelecer espaços de diálogo e produção narrativa a partir da visualização compartilhada de imagens de corpos que se inserem em uma perspectiva queer. Para tanto,

foi organizada uma exposição de imagens impressas em dimensões A4 e dispostas em forma de um varal dentro da sala de referência, de modo a convidar as crianças a aproximarem-se e perceberem quais ideias ou imaginários lhes eram suscitadas. A proposta surgiu a partir da observação junto ao grupo formado por crianças de cinco anos de idade, onde percebeu-se, a partir de seus relatos, posicionamentos, naturalizações binárias e estereotipadas, bem como estranhamento diante de corpos que rompem a norma hegemônica branca estabelecida, aspectos estes que justificam a relevância e necessidade do tema.

Partindo também de nossas memórias relacionadas a experiências queer, temos discutido a temática de gênero e diversidade no âmbito escolar ao problematizar relatos produzidos pelas crianças no cotidiano da educação infantil. A partir da realização da instalação que contou com diferentes imagens de corpos “não-hegemônicos” nos interessou perceber, para além da potência afetiva (ou disruptiva) das imagens, quais suas ressonâncias enquanto disparadoras de aprendizagens sobre gênero e sexualidades.

Ao reivindicar a presença de existências invisibilizadas pela norma social, nos atentamos às relações que surgiram através das narrativas produzidas pelas crianças ao expressarem suas interpretações das imagens apresentadas. Entre políticas de representação e noções de representatividade no âmbito pedagógico, buscou-se, portanto, compreender como determinados corpos são entendidos e vistos na educação infantil e quais os diálogos possíveis que podemos movimentar a partir das imagens enquanto dispositivos pedagógicos.

A abordagem metodológica foi respaldada por Belidson Dias (2011) no que diz respeito a uma ‘pedagogia queer’ enredada pela perspectiva educativa da cultura visual, e Guacira Lopes Louro (2013) no que tange às discussões sobre gênero e sexualidades na escola, contribuindo assim para uma breve reflexão e análise da experiência desenvolvida junto às crianças.

1. “Boneca não é coisa de menino”: Observações no Cotidiano Educacional

A proposição da instalação com imagens de corpos queer e corpos que rompem com ideais estereotipados estabelecidos pela sociedade foi desenvolvido na etapa de pré-escola da educação infantil. Devido a pandemia imposta pela covid-19, as turmas foram reduzidas a grupos de apenas 8 crianças.

Durante as observações realizadas, surgiram algumas falas de que meninos não poderiam brincar de boneca, ou meninas de carrinho, e era perceptível a segregação entre os meninos e as meninas nas brincadeiras realizadas por eles durante o pátio da escola, assim como na sala de referência. Para Louro, a escola “informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...] aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.” (Louro, 2014: 62)

Guacira Lopes Louro (2013: 77) nos sugere que “ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, dos valores e ideais da cultura.”. Partindo desse pressuposto, o corpo é marcado por normas e padrões heteronormativos que nos são incutidos desde os primeiros meses de vida, indiciando e classificando padrões de comportamento e aparência das masculinidades e feminilidades.

Através de um momento de brincar livremente, visualizamos um menino que estava brincando de boneca. Ao ser questionado sobre a escolha do brinquedo, disparou que estava “apenas brincando” – o que de algum modo nos tranquilizou.

Desde a infância, meninos são socializados a serem impositivos, ativos, viris e dominadores, como normalmente são as representações visuais dos super-heróis dos filmes de maior circulação em nossa cultura. Entretanto, meninos que subvertem essa norma, são considerados, na maioria das vezes, homossexuais. Já as meninas, são socializadas opostas aos meninos: ensinadas a serem dóceis, frágeis, essencialmente femininas e gentis. Essas normas são criadas e reforçadas por muitas instituições, entre elas, familiares, religiosas, educacionais entre outras. Os corpos que são atravessados por uma forma diferente de se constituir, são considerados “abjetos” e “anormais” que para Weeks (2000: 35) “este processo é o resultado de uma nova configuração de poder que exige classificar uma pessoa pela definição de sua verdadeira identidade, uma identidade que expressa a real verdade do corpo”.



Figura 1. Menino vestido de super-herói se olhando no espelho. (13 de outubro de 2021). Rio Grande do Sul, Brasil. Fonte: própria.

Diante destas constatações, foi necessário criar uma proposição com o intuito de (des)construir tais concepções, possibilitando movimentações e diálogos em torno da temática de gênero e sexualidade. As crianças trouxeram suas experiências e conhecimentos acerca do tema, sendo instigadas e questionadas sobre quais pensamentos e visualidades eram disparadas em seus imaginários, incitando-as a verbalizar sobre o que lhes parecia familiar e o que lhes conferia estranhamento. Nesse sentido, a figura abaixo demonstra o espaço da sala, bem como algumas imagens suspensas. Nestas imagens apareciam homens fazendo limpeza, mulheres jogando futebol, meninos dançando ballet, médicos que possuem deficiências, meninos brincando de boneca e imagens de corpos trans e queer.



Figura 2 e 3. A esquerda: Instalação de imagens, (13 de outubro de 2021). Rio Grande do Sul, Brasil. A direita: Instalação de imagens. Criança segurando uma imagem de uma mulher astronauta. (13 de outubro de 2021). Rio Grande do Sul, Brasil. Fonte: própria.² Sobre as imagens: Corpos queer para disparar outros modos de ser e estar
Inicialmente o espaço da sala de referência foi preparado, começando pela organização dos brinquedos e demais objetos, deixando um espaço amplo e arejado. Após isso, foram fixadas algumas imagens (previamente selecionadas) suspensas por fios que desciam do teto. Para esta seleção, optamos por imagens que pudessem convidá-los a questionar e dialogar sobre o que viam e o que poderia estar “faltando”. Ou ainda, problematizamos se tais imagens eram comumente em seus repertórios, isto é, se já haviam visto algo parecido, se sabiam algo a respeito.



Figura 4. Uma criança segurando a imagem de um menino brincando de boneca (13 de outubro de 2021). Rio Grande do Sul, Brasil. Fonte: própria.

Ao ingressarem no espaço, as crianças se depararam com as imagens, e em seguida foram convidadas a escolherem a imagem que mais se identificavam ou gostavam, e posteriormente, elencar quais imagens não gostavam ou lhes causava estranheza. Dessa forma, as imagens foram expostas com a possibilidade de tecer diálogos e representações sobre a temática de gênero, sexualidade e teoria queer, visto que, acreditamos na potencialidade das visualidades como dispositivo pedagógico para disparar, (re)pensar e conhecer as culturas, os corpos e os sujeitos que nela e a partir dela, estão inseridos numa posição subalterna e apagada. Diante destas constatações, Debord argumenta que “as questões da visualidade, representação de gênero e sexualidade são centrais nos debates da nossa vida diária. Assim, uma vez que nós vivemos em um mundo tecnológico multifacetado onde as imagens são um produto essencial, uma commodity, para nossa informação e conhecimento” (Debord: 1995), partindo disso, ao serem questionadas quais imagens causavam estranheza, grande parte das crianças selecionaram imagens de corpos queer, um exemplo disso, é a imagem da drag queen brasileira “Glória Groove” que foi escolhida pelas crianças, seguido do questionamento “é homem ou mulher?”.

O espaço educacional, bem como outras instituições, se mostra falho, no que diz respeito a políticas de representação, visto que, esses corpos são (in)visíveis e desconhecidos aos olhos das crianças. Cabe questionar aqui, onde estão estes corpos? Que espaços estão inseridos?

A partir disso, Belidson Dias nos ajuda pensar no currículo quando diz que “a arte/educação permeada pela censura, agora e num passado próximo, exclui as representações de gêneros que incomodam as regras da normalidade, assim como aquelas que mostram preferências sexuais diferentes.” (Dias, 2011: 81)

Conclusão

É possível pensar nas temáticas de gênero e diversidade sexual na educação infantil, através de imagens como dispositivo pedagógico, que possam servir de referência para todas aquelas crianças que não se encaixam, e não pretendem se encaixar nas normas hegemônicas impostas pela sociedade. Se faz necessário a desconstrução dessa perspectiva binária e pautada na cis-hétero- norma no espaço educacional, visto que é o primeiro espaço de socialização da criança, após a família. Desconstruir essa lógica linear e dialogar com as infâncias sobre esses corpos que não são vistos e naturalizados é de extrema importância, pois esses sujeitos se encontram na escuridão, e não devem jamais se encontrar nela. Devem viver através dela.

Acreditamos no âmbito escolar como um espaço de transformação e diálogo, não podemos continuar negando e invisibilizando essa temática na educação infantil, pois essas questões são atravessadas por elas. A escola precisa ser um lugar para todos os corpos e existências, e é por meio dela que podemos promover a equidade entre os gêneros e fomentar movimentos de inclusão às demais identidades que não se encaixam em padrões heteronormativos.

Referências bibliográficas

- Dias, B. O i/mundo da educação da cultura visual. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.
- Debord, G. The society of spectacle. Tradução de Nycholson-Smith, D. New York: Zobe Books, 1995. In: DIAS, Belidson. O i/mundo da educação da cultura visual. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.
- Louro, G. L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- Louro, G. L. Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- Weeks, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 200. 176p.

CAPÍTULO N° 5

La acción de los colectivos y
comunidades artísticas
en el territorio de
los derechos humanos

El activismo Lesbofeminista en Chile

Daniela Bussenius
Puerto Varas, Chile

Resumen. *El sistema que se desarrolla en Chile, proviene de una tradición eurocéntrica, como resultado de un proceso colonialista, que se ha reproducido, a través de la historia y que se fortaleció con la dictadura militar; la que adhirió a los ideales del capitalismo y neoliberalismo, sistema que se ha mantenido hasta nuestros días mediante la acción de los diversos gobiernos de la Concertación. Esto ha traído como consecuencia profundas desigualdades e injusticias las que fueron generando un ambiente de descontento social, el que finalmente se expresó con fuerza en el denominado Estallido Social en Chile, que convocó a diversos movimientos e individualidades a expresar sus demandas en el espacio público y digital, creando un nuevo paisaje lingüístico y multimodal de resistencia, donde actúan artistas, activistas y colectivos que utilizan como una de sus herramientas de expresión, comunicación y educación el arte político o activismo.*

Es ese contexto, de múltiples demandas sociales, llama la atención el actuar de la comunidad LGBTIQ+ y en específico el movimiento Lesbofeminista que irrumpe con un llamado de atención ante la violencia y los asesinatos de odio que ocurren en este país y que quedan impunes o mal tipificados ante la ley. Ante esa injusticia y falta de reconocimiento, el movimiento genera estrategias para construir historia, memoria y justicia, siendo el activismo una de ellas y los memoriales dedicados a las víctimas de crímenes de odio, una de sus principales acciones, las que empiezan a poblar la ciudad y las redes sociales, haciendo visible lo invisibilizado.

Palabras clave. *Activismo – Paisaje Lingüístico – Rizoma - Lesbofeminismo.*

Abstract. *The system developed in Chile comes from a Eurocentric tradition, as a result of a colonialist process, which has been reproduced throughout history and strengthened by the military dictatorship, which adhered to the ideals of capitalism and neoliberalism, a system that has been maintained to this day through the actions of the various governments of the Concertación. This has resulted in deep inequalities and injustices that have generated an atmosphere of social discontent, which is finally expressed strongly in the so-called Social Outburst in Chile, which convened various movements and individuals to express their demands in the public and digital space, creating a new linguistic and multimodal landscape of resistance, where artists, activists and collectives act as one of their tools of expression, communication and education, political art or activism. In this context of multiple social demands, the actions of the LGBTIQ+ community, and specifically the Lesbofeminist movement that bursts with a call for attention to the violence and hate murders that occur in this country and that remain unpunished or misclassified before the law. Faced with this injustice and lack of recognition, the movement generates strategies to build history, memory and justice, being activism one of them and the memorials dedicated to the victims of hate crimes, one of its main actions, which begin to populate the city and social networks, making visible the invisible.*

Keywords. *Activism - Linguistic Landscape - Rhizome - Lesbofeminism.*

Introducción

El movimiento Lesbofeminista tiene su primer registro formal en la historia de Chile, el año 1984, con la creación del primer colectivo lésbico feminista “Ayuquelen” (en Mapudungún significa la alegría de ser), que surge ante una necesidad de generar profundas transformaciones sociales vinculadas a la violencia de sexo y género, el colectivo, además, generó diversas acciones para visibilizar el asesinato de odio de Mónica Briones (1950-1984), artista y lesbiana visible, cuyo crimen quedó impune ante la ley. Así se inicia la historia oficial de dicho movimiento, del cual se tienen escasos registros, demostrando su invisibilidad y falta de reconocimiento por parte de las diversas instituciones del Estado. A partir de la muerte de Mónica Briones, ocurrido el 9 de julio de 1984, se empieza a conmemorar el Día de la Visibilidad Lésbica en Chile, convirtiendo su imagen en un referente para el movimiento Lesbofeminista actual, quienes, recientemente, restauraron el mural vandalizado de Mónica Briones, reinaugurándolo el pasado 21 de diciembre de 2021, junto a la alcaldesa de la Municipalidad de Santiago.

El movimiento actual está compuesto por múltiples colectivos, organizaciones, familiares de víctimas, voluntades individuales, entre otros elementos que se reúnen, creando una red o ensamblaje, que se coordina para hacer visible su identidad, ya que muchas veces ha quedado invisibilizada bajo el nombre del movimiento feminista o LGBTIQ+, que aparentemente homogeniza a la diversidad bajo un concepto que no logra posicionar la diferencia ante la opinión pública, dificultando la visibilización de las particularidades, problemáticas y demandas por justicia del movimiento Lesbofeminista, las que han sido discriminadas por ser mujeres y lesbianas, junto a otras dimensiones que interactúan de manera diversa para cada individuo, definido así como interseccionalidad por Kimberlé Crenshaw. Esta desigualdad y abusos, se constatan, a través de una serie de crímenes de odio y lesboodio, que han quedado impunes o mal tipificados por el poder judicial, esa invisibilidad impide que se generen estrategias de educación, prevención y condenas por parte del Estado, quedando desprotegidos ante una sociedad que sigue siendo discriminadora.

En ese escenario, adverso, el movimiento genera nuevas estrategias para su reconocimiento que consiste en el uso diferenciado del lenguaje, que utiliza conceptos característicos del movimiento, sumado a una estética particular que irrumpe en el espacio público y digital con diversos llamados de atención, que se repiten constantemente ante la urgencia de hacer visible las injusticias, generando, paralelamente un acompañamiento y reconocimiento a las víctimas y sus familias, que han sido abandonadas por el Estado.

1. Artivismo

El artivismo está presente fuertemente en el movimiento lesbofeminista y se va a entender como el arte, activista y político “cuyas narrativas son capaces de alterar los códigos y signos ya establecidos en el subconsciente de la sociedad ya que desarrolla determinadas estrategias que consolidan nuevas tácticas políticas posibles” (Ortega, 2015).

El artivismo, se aleja de la estética y la belleza para dar énfasis al mensaje vinculado a diferentes causas sociales, utilizando estrategias de resistencia y creatividad. El arte, activista, no solo lo desarrollan los artistas y se expresa principalmente en el espacio urbano, liberándose, en términos de formas y contenidos, lo que le permite transitar y expandirse sin censura, a través de diversos medios. Chantal Mouffe (2021), propone en su teoría Agonística que el artivismo no necesariamente debe escapar de los espacios tradicionales e institucionalizados, sino que más bien, debe

plantear nuevos usos, para que la lucha contrahegemónica se realice desde múltiples medios. En el caso del movimiento @justiciaparanicole, se pudo observar que la abogada y feminista Silvana del Valle, logra introducir un lenguaje inclusivo y conceptos propios del movimiento lesbofeminista, es espacios controlados por el poder hegemónico, como lo es el aparato de justicia y sus medios de comunicación, ya que los juicios al ser transmitidos, a través del canal de justicia, son reproducidos en los medios tradicionales, incorporando nuevos discursos que son capaces de llegar a otros miembros de la sociedad que no se sienten interpelados por los movimientos sociales, redes sociales o medios alternativos.

Para el activismo, el artista activista le basta con hacer uso de diferentes tecnologías y medios, para intervenir críticamente en la vida cotidiana de la sociedad, a través de acciones artísticas sin la erudición del arte conceptual. La sustancia estética del activismo aborda temas que atañen a los problemas de los grupos minoritarios y las periferias subalternizadas por los medios hegemónicos, que apenas abordan los problemas estructurales de la sociedad; o cuando se acercan, son cooptados por un orden social imponente y acaban reforzando estereotipos y comportamientos, forjando nuestra visión (Costa & Coelho, 2019)

El arte de acción, se despliega en el espacio público y digital, haciendo partícipes no solo a las colectividades que forman parte del movimiento, sino a los ciudadanos que son espectadores, activos y pasivos, de dichas intervenciones. En este sentido el movimiento Lesbofeminista utiliza el activismo como una estrategia para posicionar la diferencia de género, sus demandas y necesidades dentro de un sistema heteronormado, generando cuestionamientos y reflexiones, utilizando un código estético y simbólico que amplifica, sensibiliza e interroga temas y situaciones que ocurren en un determinado contexto histórico y social, apuntando al cambio o una resistencia.

El espacio público ha servido desde siempre como un soporte para la expresividad de una ciudadanía comprometida que busca interpelar a una sociedad acomodaticia a la reflexión y la acción social, las pintadas manuscritas y estarcidos cubren los muros y el asfalto de las ciudades, contribuyendo a enriquecer el paisaje lingüístico, gritan a una población dormida desde la disconformidad con respecto a las estructuras de poder (Rodríguez & Ramallo, 2015)

En ese espacio intervenido por el movimiento, es posible analizar la selección lingüística que utilizan para construir o posicionar su identidad, demandas, anhelos y necesidades.

En el caso del movimiento lesbofeministas de @justiciaparanicole se observa que parte de su estrategia consiste en reiterar palabras e imágenes que son ilustradas mediante diversas técnicas, cuya temática se centra principalmente en los rostros y nombres de las disidencias que han sido asesinadas y cuyos crímenes han quedado impunes, utilizando, además, conceptos como el lesbofeminismo, lesboodio, lesbicidio, lesbofeminicidio, crímenes de odio, lesbiana visible, lesbiana camiona, violaciones correctivas y otras frases como, “sin justicia no hay orgullo”, “compañera (se nombra a una víctima de crímenes de odio), presente, ahora y siempre”, entre otros, que van generando un discurso identitario, que busca justicia y reconocimiento, los que se expanden, a través de una red o ensamblaje constituido por diversos elementos que en su conjunto van posicionando al movimiento en la sociedad.

La comunicación aparece como un elemento clave en la reapropiación y (re)significación del espacio público y en el surgimiento de nuevas prácticas políticas. La transformación del espacio, los rasgos ideológicos y los proyectos políticos y de construcción de nuevas sociedades se imbrican y se encarnan en los intercambios cotidianos, en los mensajes que circulan en la red, en los carteles que se exhiben en las plazas, en la participación asamblearia, y en las elecciones de lenguas y sistemas de escritura (Martín Rojo, 2012)



Figura 1: Memorial restaurado de Mónica Briones, realizado por las ilustradoras y activistas @tellytigre e @isonauta, compartido en Instagram por @isonauta el 29 de diciembre de 2021



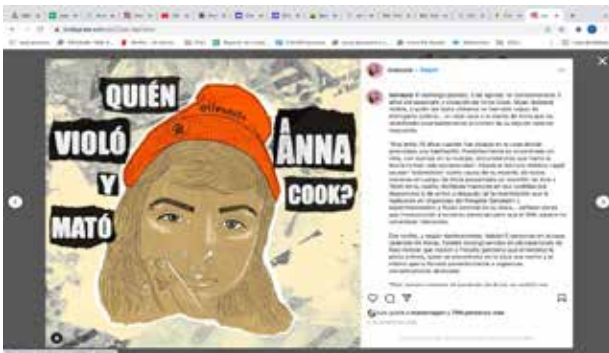
Figura 2: imagen de la artista visual Paloma Rodríguez, fotografía de @matiallendes publicada en el diario eldesconcerto.cl el 10 de julio de 2020.



Figura 2: Ilustradora @tellytigre, “Justicia Patriarcal”, publicada en Instagram 11 de noviembre de 2021.



Figura 3: Ilustradora @tellytigre, “Nicole Saavedra en nuestra memoria, siempre”, publicada en Instagram 11 de mayo de 2021.



Figuras 3: Ilustradora @isonauta, “¿Quién Mató a Anna Cook?”, ilustración compartida en Instagram el 08 de agosto de 2020.



Figuras 4: Movimiento @justiciaparanicole, publicado el 24 de octubre de 2021.

Conclusión

El Estallido social en Chile, generó una reactivación y multiplicación de creaciones artísticas con base política, que empiezan a poblar la ciudad y las redes sociales, pudiendo observar diversos murales, danzas, cánticos, graffitis y otras expresiones que irrumpen en la ciudad, creando un nuevo paisaje lingüístico, donde los transeúntes son testigo de dichas intervenciones, al igual que el

internauta, que navega en las redes sociales y se encuentra con mensajes repetitivos que se orientan a visibilizar las injusticias sociales, generando un mayor alcance e impacto.

El arte político o artivismo, sigue siendo una herramienta poderosa para los movimientos sociales, que encuentran en los medios digitales un espacio que les permite trascender, generando memoria e historia. Esta red, además, les abre la posibilidad de traspasar fronteras, generando una red que va más allá del territorio nacional, facilitando el intercambio de experiencias y reflexiones que van fortaleciendo al movimiento.

El memorial, como monumento artístico conmemorativo, es utilizado por las disidencias para denunciar crímenes de odio y como una manera de recordar a las víctimas, evitando que sus crímenes sean olvidados, quedando impunes ante la ley. Estos memoriales se han multiplicado en los últimos años, haciendo visible, en la ciudad y en las redes sociales, la cantidad de mujeres y disidencias que han sido asesinadas por razones de odio.

Las nuevas tecnologías, redes sociales y dispositivos, han permitido que el artivismo se fortalezca al modificar su característica de fugacidad, pudiendo ser reproducido y almacenado en diferentes soportes.

El artivismo forma parte de una red de tipo rizoma, es decir, es un elemento que forma parte de un sistema mayor, cuyo objetivo principal es resistir al poder hegemónico.

Las artes visuales, en general, se ponen al servicio de las demandas sociales, generando nuevas formas de educación artística, ya que los y las artistas salen de los espacios tradicionales, como las galerías, museos, centros culturales, entre otros, para tomarse los espacios públicos, permitiendo que el “espectador” forme parte de los procesos creativos, sea testigo de las técnicas utilizadas y pueda interactuar e intervenir la obra, posibilitando nuevos espacios de aprendizaje y reflexión.

Referencias bibliográficas

Mouffe Ch. (2013) *Agonística*, Fondo de Cultura, Buenos Aires, Argentina.

Martin rojo, L. (2014) Paisajes lingüísticos de indignación. *Prácticas comunicativas para tomar plazas*. En Aguilar, D. (EDs) *Anuario del conflicto social 2021*. Barcelona, España.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mil Mesetas*. Valencia, pre-textos.

TALLERES

“A la Deriva”: un taller de mediación en experiencias de escucha y prácticas sonoras

Daniela Vera Pérez
Departamento de Arquitectura, Universidad de Los Lagos
Puerto Montt, Chile

Introducción

El presente artículo está orientado a recoger las motivaciones, proceso y resultados de la implementación del taller denominado “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras”, el cual fue realizado en el marco del “V Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura visual en la Educación – Pensar lo invisible” como parte de las acciones mediación y difusión con públicos en establecimientos educacionales del proyecto Fondart Regional de circulación nacional “Muestra Colectiva Singularidades Sonoras” realizado en enero de 2022 en la ciudad de Valparaíso, Chile.

Estas acciones de mediación y difusión buscaban ser realizadas en las comunidades educativas vinculadas a las y los artistas que participaron del desarrollo del proyecto, con el objetivo de difundir la disciplina artística del arte sonoro en diferentes territorios por medio de la revisión y escucha de las obras exhibidas en “Singularidades Sonoras” y sus procesos creativos, buscando con ello generar una reflexión en torno al sonido como recurso creativo y parte ineludible de nuestra conexión con el entorno circundante, así como también posibilitar la activación de ideas y acciones posibles de realizar vinculadas a los propios establecimientos y comunidades.

En particular el taller “A la deriva” se planteó como una actividad didáctica que permitiese a las y los participantes acercarse a las prácticas sonoras, entendiéndolas como experiencias sensibles que permiten acceder a una nueva comprensión del entorno y los fenómenos que nos rodean.

1. Sobre la Muestra Colectiva “Singularidades Sonoras”

La Muestra Colectiva Singularidades Sonoras, fue un proyecto realizado a inicios de 2022 gracias al financiamiento del fondo Fondart Regional en su línea de Circulación Nacional, orientado justamente a la circulación de las obras desarrolladas por un grupo de artistas sonoros emergentes que se unifican curatorialmente por dialogar desde el sonido con las experiencias territoriales de sus integrantes en tiempos de pandemia. En este sentido, tal y como señala Ana María Estrada en *Sonidos Visibles: Antecedentes y desarrollo del arte sonoro en Chile*, “se debe partir teniendo presente que lo que caracteriza al Arte Sonoro es un trabajo consciente con el material sonoro, es decir, que

trasciende la dicotomía sonido-ruido propia del trabajo musical” (Estrada; Lagos, 2010:11). Es así como el proyecto se concibe como una expansión de los resultados que fueron fruto del curso de extensión “Introducción al Arte Sonoro” del Instituto de Arte de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, dictado en modalidad virtual bajo la guía del artista sonoro Gregorio Fontaine Correa.

La relevancia de esta iniciativa que agrupó a nueve artistas procedentes de las regiones de Valparaíso, Metropolitana, Bío Bío y Los Lagos, se encuentra en la importancia de difundir y exhibir públicamente la producción artística e intelectual desarrollada en época de pandemia. Luego, y considerando que la disciplina del arte sonoro es en sí un campo de investigación y creación aún poco difundido en Chile, participar de una instancia de exhibición y mediación de procesos artístico y colaborativos tuvo dentro de sus motivaciones el acercamiento a nuevos públicos, y la apertura de instancias de aproximación y reconocimiento entre creadores emergentes y artistas de mayor trayectoria pertenecientes al ecosistema creativo de Valparaíso.

Es así como la Muestra se enmarcó dentro de una residencia artística en el espacio Laboratorio del Eco, y fue exhibida los días 21, 22 y 23 de enero en la galería Isabel Rosas Contemporary de Valparaíso, contando con el montaje de las obras instalativas “Habitar el olvido” de Cecilia Checa, “Planta parlante” de Ernesto Contreras y “Sonidos eidéticos – Misión San Juan” de Daniela Vera. Junto con ello se efectuaron conciertos sonoros donde se presentaron las piezas “Bombardeo Cristóbal” de Andrés Appel, “Nadie” de Ricardo Luna, “Un aire conocido” de Felipe Rivas, “Mi Vox” de Cristian Aros, “Por ese palpitar” de Sebastián Díaz y “Habitar” de Sebastián Leyton, y se contó además con la participación y colaboración de los artistas invitados Pablo Saavedra, Kenyo Kusanadien, Miguel Hernández, Gregorio Fontaine, Fernando Godoy, Dúo Montenegro Fisher y Harmony Molina (véase Figura 1).



Figuras 1. Set de imágenes de registro de la “Muestra Colectiva Singularidades Sonoras”. (2022) Fuente: Cristóbal Zúñiga para @singularidadessonoras. Obras y registro de proyecto disponibles en: <https://www.instagram.com/singularidadessonoras/>

2. Un taller de mediación “A la deriva”

Al revisar las definiciones que entrega la Real Academia Española nos encontramos con que el término *a la deriva* proviene del “dicho de navegar o de flotar a merced de la corriente o el viento” y también el ir “sin dirección o propósito fijo, a merced de las circunstancias” (RAE, 2022). Justamente la serie de acciones de mediación en torno a la escucha planteadas aquí están inspiradas en el trabajo de *deep listening* acuñado por Pauline Oliveros, quien señala que la *escucha profunda* “genera vaciamiento, expansión y contracción de la mente; genera relajación o un “dejarse llevar” y focalización (atención dirigida a un punto)” (Oliveros, 2019:43).

El taller de mediación “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras” nace con el principal objetivo de realizar una actividad de difusión en establecimientos educacionales del proyecto “Muestra Colectiva Singularidades Sonoras”, bajo la oportunidad de poder ser implementado en el marco del “V Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura Visual” en la educación que tuvo lugar en Abril de 2022 en la Provincia de Chiloé.

Adoptando la premisa del congreso “Pensar lo invisible”, el taller se plantea crear una experiencia orientada a las y los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Los Lagos en la Sede Chiloé, que permitiera interactuar con aquello que no es posible percibir únicamente con el sentido de la vista, y a su vez, mostrar que el sonido puede ser tanto un medio para la expresión, como para la creación y la investigación en las más diversas formas y contexto.

¿Qué imaginas que puede ser el
Arte Sonoro?

promover la creatividad
desde
compartir
vibraciones
imaginar
crea experiencias
ondas
mundo
escuchar
espejo
ruidos
apoyo
escucha
ambientación
desarrollar la imaginación
sonido
incentivar la imaginación
abrir nuestros sentidos



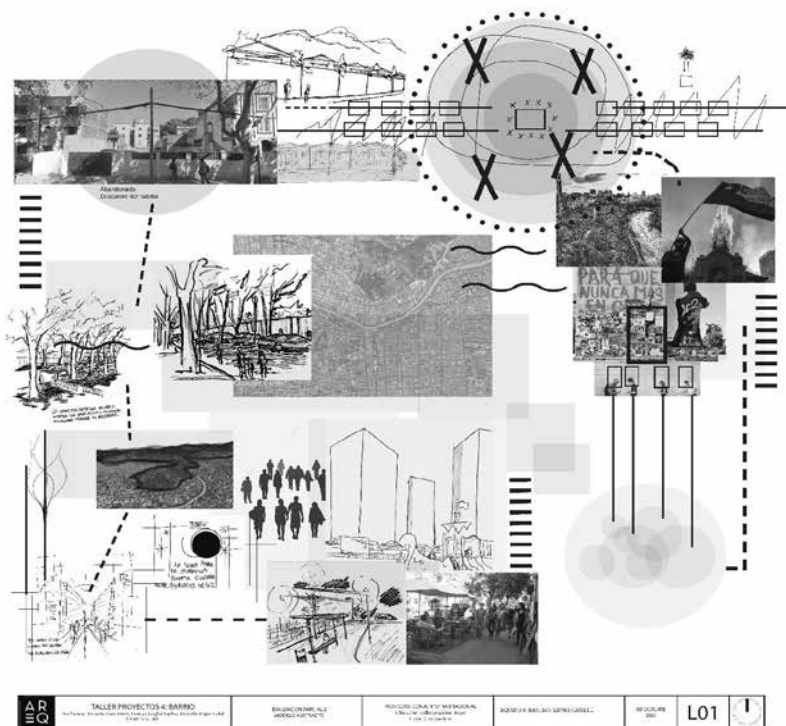
Figuras 2. Pregunta inicial del taller “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras” realizada por medio de la plataforma Mentimeter.com. (2022). Fuente: Elaboración propia.

El taller se efectuó con la participación de 23 estudiantes, hombre y mujeres mayoritariamente entre 18 y 20 años, estudiantes de primer y segundo año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, iniciando con una pregunta abierta que invitase a imaginar qué es lo que podría ser el arte sonoro. Para ello se utilizó la plataforma interactiva Mentimeter en la que los estudiantes

podieron participar mediante sus dispositivos móviles, obteniendo como resultado una nube de palabras que curiosamente no muestra una tendencia a asociar el término directamente con la música, sino que más bien con la imaginación, creación y los sentidos (véase Figura 2). Luego de esta pregunta introductoria el taller se estructuró en tres momentos, para presentar, revisar y experimentar tres experiencias diferentes realizadas en torno al acto de la escucha y las prácticas sonoras como medios de expresión y creación.

1.1 Derivas situacionales

La primera experiencia revisada fue el resultado de un ejercicio realizado en 2021 con el taller de segundo año de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Los Lagos denominada “Derivas situacionales”, propuesto para re-conocer el entorno en el cual habitamos a partir del sonido como experiencia sensible, aferrándose a la señalado por Francesco Carreri en su libro *Walkscapes: el andar como práctica estética*, donde señala que “la deriva es una operación construida que acepta el azar pero que no se basa en él, puesto que está sometida a ciertas reglas”. (Careri, 2017:79). Con ello, la finalidad del ejercicio estaba puesta en generar una representación gráfica de esta experiencia sonora acompañada de una breve cápsula de audio del ambiente grabada con teléfono celular, a partir de las cuales fuese posible imaginar y proponer nuevas geometrías y espacialidades que abrieran oportunidades para el desarrollo de un proyecto de arquitectura.



Figuras 3. Ejercicio de “Deriva Situacional” realizado en el taller “Proyectos 4: Barrio” de la carrera de Arquitectura ULagos. (2021) Fuente: Bastián Lipski. Cápsula sonora disponible en: <https://on.soundcloud.com/7uFJ>

Se presentó la composición gráfica elaborada por el estudiante de arquitectura Bastián Lipski, realizada en el contexto urbano de la ciudad de Santiago cuya cápsula sonora contiene un recorrido realizado en *skate* (véase Figura 3). Al reproducir la cápsula de audio, las y los participantes pudieron reconocer diferentes sonidos presentes en la grabación, identificando otros sonidos gravitantes por sobre la constante del *skate*, con lo cual se reforzó la idea de que nuestro ambiente o *silencio habitado*, como lo describiría Myriam Arroyave, está compuesto de una multiplicidad de sonidos que conviven simultáneamente, los que constituyen eso que llamaremos *paisaje sonoro*, donde es nuestra atención la que decide focalizarse en uno u otro estímulo al momento de escuchar.

Este sencillo ejercicio sirvió para aproximarnos a una forma de reconocer lo que Murray Schafer identifica, en su texto *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*, como el término *marca sonora*, el cual “se refiere al sonido de una comunidad que es único o que posee cualidades que hacen que la gente de esa comunidad lo tenga en cuenta o lo perciba de una manera especial.” (Schafer, 2013:28)

1.1 Revisión de obras sonoras

En un segundo momento de la actividad se procedió a la revisión de una selección de tres piezas sonoras que formaron parte del proyecto de circulación nacional “Muestra Colectiva Singularidades Sonoras”, el cual contó con la producción de un video resumen y nueve cápsulas audiovisuales donde cada uno de los y las artistas involucrados da a conocer brevemente su obra, las motivaciones que lo llevaron a su composición y las expectativas detrás de la experiencia colectiva de circulación de obra. Esto último resulta relevante puesto que en la Muestra “entendida como un fenómeno público ante la audiencia, visibilizada o hacia el público – en ese acto de escucha colectiva - parte de los procesos, aspiraciones o anhelos de cada implicado no sólo de forma individual sino también como parte de un proceso común” (Andueza, 2015:7).

Las tres obras revisadas en el taller fueron “Habitar el olvido” de Cecilia Checa, “Mi Vox” de Cristian Aros y “Sonidos Eidéticos – Misión San Juan” de Daniela Vera, las cuales fueron seleccionadas por ser muy diferentes entre sí, permitiendo apreciar diversas formas de aproximación al sonido como práctica artística, con motivaciones y resultados también diversos (véase Figura 4).



Figuras 4. Set de imágenes de las obras sonoras “Habitar el olvido”, “Mi vox” y “Sonidos eidéticos – Misión San Juan”, y portada del video resumen de proyecto, revisados en el taller “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras”. (2022). Fuente: Cristóbal Zúñiga para @singularidadessonoras

En cuanto a la obra *Habitar el olvido*, la artista Cecilia Checa sostiene que “el fenómeno que tracciona y pone en marcha la pieza es el viento. También se compone de un anemómetro, que es un sensor que mide la velocidad del viento. Entonces ingresan ciertos audios que los participantes me envían para ingresar al dispositivo, y a través de un parche de programación, la velocidad del viento va desgranando el audio que cada participante decidió olvidar. La obra busca indagar en qué formas la praxis artística puede ayudar a la transmutación de la evocación de un recuerdo” (Transcripción de la cápsula audiovisual de Cecilia Checa para *Singularidades Sonoras*).

Mi vox por otra parte, es una pieza performática donde el artista Cristian Aros indica que “es una obra en la que cuestiono la función que cumple un amplificador de guitarra de marca *Vox*. Me pregunté qué pasa si el amplificador se amplifica a sí mismo, qué querría decir. Para esto empecé a explorar el amplificador con un micrófono de contacto. Empecé a explorar sus distintas texturas, empecé a amplificar a través del propio amplificador los sonidos que generaban estas materialidades. Además incorporé mi voz mediada por un pedal que tenía un efecto robótico, y empecé yo a hacer un texto pensando en qué diría y qué sentiría este amplificador. Entonces esta performance se transforma también en un medio a través del cual yo expreso lo que quiero decir como ser humano. (Transcripción de la cápsula audiovisual de Cristian Aros para *Singularidades Sonoras*).

En la pieza sonora *Sonidos eidéticos – Misión San Juan*, la autora Daniela Vera señala que ésta “tiene que ver con una combinatoria de diferentes registros sonoros desarrollados en una visita que hice a la celebración del día de los muertos en un cementerio *huilliche* de San Juan de la Costa, y con eso crear una especie de lectura sonora de una imagen. Pero esa imagen está deconstruida o reconstruida a través de una representación en un mapa de bits, y por lo tanto podemos tener una especie de lectura sonora pero a partir de los pixeles” (Transcripción de la cápsula audiovisual de Daniela Vera para *Singularidades Sonoras*).



Figuras 5. Set de imágenes de revisión de piezas sonoras en el taller “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras”. (2022). Fuente: Elaboración propia. Obras y cápsulas audiovisuales disponibles en: <https://www.instagram.com/singularidadessonoras/>

Luego de revisar las cápsulas audiovisuales del y las artistas, seguido de la escucha de las obras (véase Figura 5), el grupo de estudiantes compartió en cada caso diversas impresiones que llevaron a concluir conjuntamente que todas las obras fueron fruto de un proceso creativo que implica una investigación, diseño y preparación, también que existen diversas temáticas y motivaciones que llevan a los artistas a trabajar el sonido como elemento de expresión y creación artística, y que en esa diversidad está justamente la riqueza de un proyecto de estas características, donde la Muestra se compone de una colectividad de diferentes territorios de procedencia, diferentes intereses, trayectorias y formas de trabajar con el sonido y con la escucha como recurso principal.

1.1 La brújula de la escucha

Para dar cierre a la sesión se realizó una actividad didáctica denominada “Brújula de la escucha”, ideada originalmente por la artista Cecilia Checa, con la finalidad de re-conocer nuestro lugar de ubicación desde una georreferenciación sensible basada en el sonido del ambiente en el que nos encontramos inmersos. Para ello, todo el grupo de participantes se dirigió a un patio exterior al aire libre donde se entregaron las instrucciones de la actividad. En primer lugar de forma conjunta y en un círculo se realizó una breve práctica de escucha profunda, donde se invitó a reconocer los diferentes sonidos que se perciben en el ambiente, identificando que además estos tienen dirección, velocidad, intensidad y frecuencia. Luego se otorgó a cada participante una hoja de papel con la gráfica con una brújula, en la cual se invitó a dibujar en silencio los sonidos que se fuesen perci-

biendo, primero todo el grupo escuchando en orientación hacia el norte geográfico, y luego hacia los demás puntos cardinales (véase Figura 6).

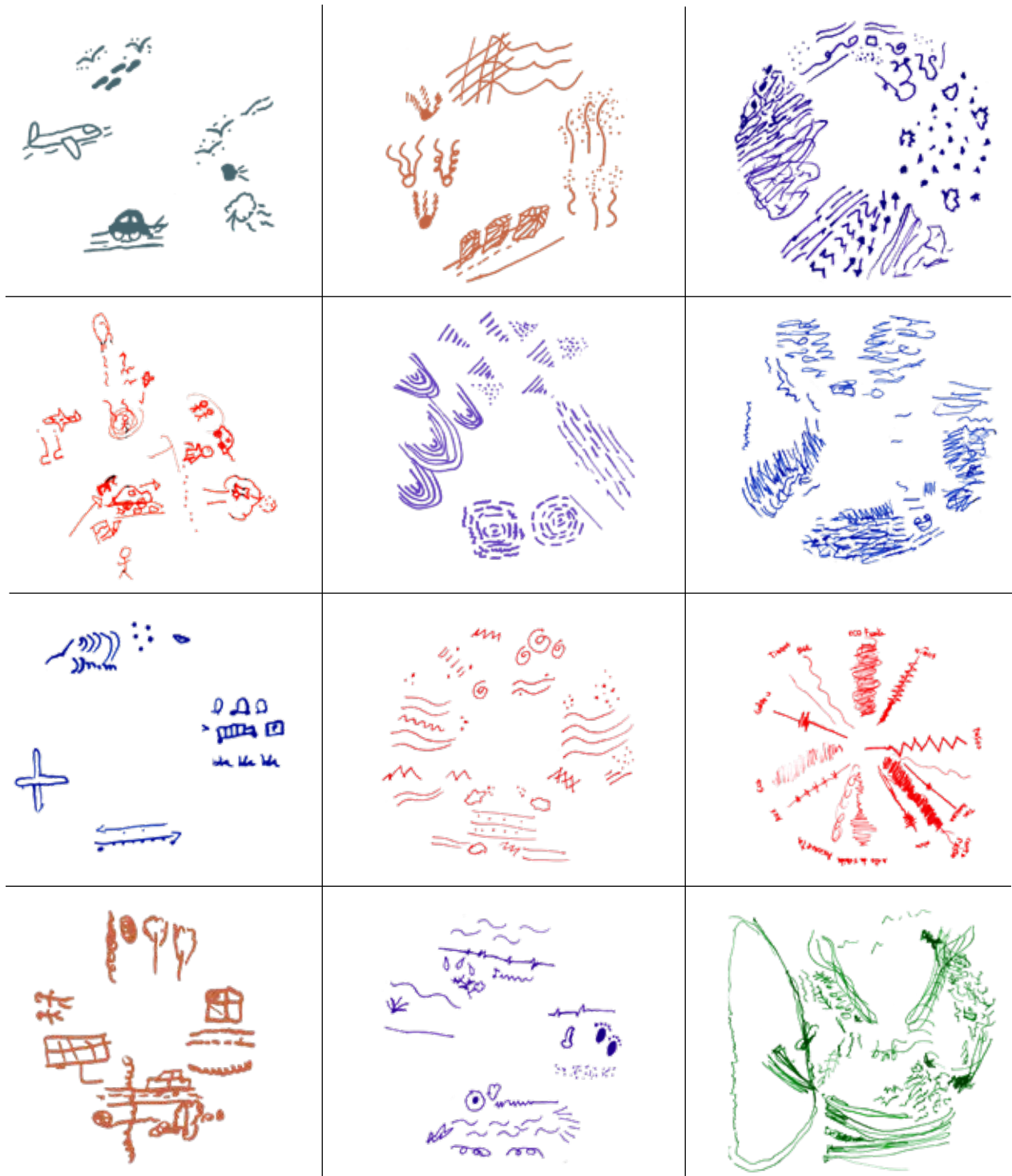


Figuras 6. Set de imágenes de la actividad “Brújula de la escucha” realizada en el taller “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras”. (2022). Fuente: Elaboración propia.

Este ejercicio se encuentra basado en las prácticas sonoras de *deep listening* realizadas por Pauline Oliveros, donde busca facilitar la creatividad señalando que “la palabra profunda aparejada con la palabra escucha, o escucha profunda, significa aprender a expandir la percepción de los sentidos para incluir todo el continuo espacio-temporal del sonido y enfrentar su inmensidad y complejidad tanto como sea posible” (Oliveros, 2005: 41). Junto con ello se activa un primer acercamiento al paisaje sonoro como lo describe Myriam Arroyave, quien indica que “hablar de paisaje sonoro no es aplicar a lo auditivo las características del paisaje visual, es entender el paisaje en su especificidad receptiva” Arroyave, 2013:151).

Como resultado de este ejercicio se recabaron 23 gráficas de representación de los sonidos percibidos en los cuatro puntos cardinales a las afueras del edificio de la Universidad de Los Lagos en la ciudad de Castro, ubicado en un sector urbano de la ciudad de baja densidad, con poco tráfico vehicular, y aún con la presencia de sonidos propios de la naturaleza. De estas gráficas resultantes, fue posible observar que las formas de representar el sonido son muy diversas en estética, trazado y distribución de los elementos en la hoja de la actividad, donde es posible agrupar los resultados en tres formas diferentes de aproximarse al ejercicio.

Un primer grupo graficó los sonidos dibujando literalmente lo que estimaban era la fuente de origen que emitía el sonido. Por ejemplo, si se escuchó el paso de un auto, se dibujó un auto, o si se escuchó el sonido de unos pájaros, se dibujaron pájaros, ello desde iconografías genéricas sin hacer distinción de características particulares. Un segundo grupo utilizó un lenguaje de símbolos más abstractos pero muy definidos, una especie de leyenda para poder diferenciar los distintos sonidos percibidos, utilizando formas de círculos, flechas, espirales, ondas o asteriscos. Y un tercer grupo desarrolló un lenguaje muy interesante para el ejercicio puesto que se observó una representación con alto grado de abstracción más sensible donde, sin tratar de identificar la fuente emisora del sonido, se capturaron movimientos, velocidades, interacciones e intensidades, otorgando como resultado una gráfica más asociada a un conjunto de texturas que interactúan sí, lo que se acerca a una representación más próxima de la percepción del entorno sonoro (véase Figura 7).



Figuras 7. Selección de resultados de la actividad “Brújula de la escucha” realizada en el taller “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras”. (2022) Fuente: Yasna Gueicha, Medeliz Domínguez, Nico, Paola Chauquepil, Jimena, Mónica Ulloa, Celeste, Francisco Pillancari, Pablo Márquez, Silvana Cárdenas y Fernando Vera, digitalizados y editados por Daniela Vera.

3. Otras acciones de mediación y difusión

Las actividades de difusión con establecimientos educacionales y/o comunidades cercanas fue uno de los requerimientos de la línea de concurso de Circulación Nacional de Fondart Regional, que permitió la realización del proyecto “Muestra Colectiva Singularidades Sonoras”. Debido al carácter colectivo del proyecto, en el cual participaron diferentes artistas sonoros de diferentes lugares del territorio nacional, se propuso que estas actividades de difusión que están orientadas a la mediación artística, estuviesen facilitadas por las y los artistas integrantes del proyecto, y efectuadas en comunidades educativas cercanas dentro de su región de origen. Así, junto con el taller “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras” facilitado por la artista Daniela Vera en la Universidad de Los Lagos en el marco del V Congreso Internacional de Arte, Ilustración y Cultura visual en la Educación – Pensar lo Invisible, se realizaron otras dos actividades de mediación en las regiones del Biobío y Metropolitana, y una acción de difusión en medios impresos (véase Figura 8).



Figuras 8. Set de imágenes de otras actividades de difusión y mediación con establecimientos educacionales del proyecto “Muestra Colectiva Singularidades Sonoras”. (2022) Fuente: Archivo de proyecto disponible en: <https://www.instagram.com/singularidadessonoras/>

Un primera actividad facilitada por el artista sonoro Felipe Rivas, autor de la pieza “Un aire conocido”, fue realizada con un grupo de estudiantes de 4to año básico del colegio Bío Bío de la ciudad de Concepción, para abrir el diálogo y la reflexión sobre la relevancia de tener espacios de atención y concentración para comprender nuestro entorno cotidiano desde el sonido. En la misma línea de las experiencias de *deep listening*, se realizó un primer ejercicio de escucha activa dentro de una sala de clases, con la idea de que pueda ser reproducido en otros espacios abiertos, donde los niños y niñas tuvieron el desafío de activar la concentración para escuchar los sonidos más allá de lo que está en el entorno inmediato o más en lo profundo de su propia corporalidad, para posteriormente escribir y/o dibujar lo escuchado y finalizar con una ronda de comentarios e intercambio de impresiones. Este es un ejercicio que se aproxima a evidenciar lo señalado por John Cage en el escrito *Silencio*, donde indica que “el espacio y el tiempo vacíos no existen. Siempre hay algo que ver, algo que escuchar. En realidad por mucho que intentemos hacer silencio, no podemos” (Cage, 2005:8). Otra de las acciones de mediación fue generada por el artista y actor Cristian Aros, autor de la pieza

“Mi Vox”, la cual estuvo orientada a estudiantes de primer año de la carrera de Teatro de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago, en el marco de la cátedra de “Exploración vocal” dictada por la profesora Soledad Figueroa Rodríguez, donde se revisaron las piezas sonoras expuestas en la muestra Singularidades Sonoras, así como el video resumen del proyecto, para abrir un espacio conversatorio en torno a la relevancia de la voz como instrumento de comunicación y sensibilización de los fenómenos sociales y artísticos.

Por último se diseñó e imprimió un *fanzine sonoro*, gracias a la colaboración entre las artistas Cecilia Checa y Daniela Vera, con el afán de reunir todas las piezas sonoras que formaron parte de la Muestra en un único objeto editorial que pudiera ser distribuido en la red de espacios artísticos, artistas y colaboradores que hicieron posible el proyecto, amplificando la visibilización de la iniciativa en el amplio territorio nacional.

4. Escucharnos después de escuchar

Para concluir resulta necesario señalar que si bien el ejercicio de la Brújula resultó ser un buen ejemplo de escucha como una forma simple y concreta de conectar con el entorno circundante, también fue de gran interés observar lo acontecido durante la puesta en marcha del dispositivo de participación incorporado el cierre de la actividad. Una instancia de escucha diferente pensada en recoger las impresiones de las y los participantes en relación a lo revisado durante el taller, invitándolos a pensar en cómo estas prácticas sonoras u otras podrían ser un aporte a las prácticas pedagógicas. Nuevamente haciendo uso de la plataforma Mentimeter y utilizando sus dispositivos móviles, las y los estudiantes fueron aportando ideas que en conjunto pudieran dar una respuesta a la interrogante: ¿Qué imaginas que podríamos hacer con la escucha y el sonido en las prácticas pedagógicas? En este caso la pregunta para concluir la actividad estuvo orientada a las prácticas pedagógicas debido a que se trataba de estudiantes de Pedagogía General Básico, y resultaba interesante ver si lograban asociar las experiencias artísticas revisadas y el ejercicio efectuado con algún ámbito de su disciplina, o de los anhelos que poseían en relación al ejercicio futuro de ella (véase Imagen 9).



Figuras 9. Pregunta de cierre del taller “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras” realizada por medio de la plataforma Mentimeter.com. (2022). Fuente: Elaboración propia.

Al revisar las 23 respuestas registradas en el dispositivo, pues fue posible apreciar lo siguiente. De

las respuestas recogidas, siete se encontraron orientadas a reconocer que el sonido es un recurso que permite y/o facilita el desarrollo y la estimulación cognitiva tanto para el aprendizaje como para el desarrollo personal. En este primer grupo las respuestas fueron:

- Desarrollar la imaginación en los niños.
- Mejorar su proceso de aprendizaje a través de una manera más creativa y atractiva.
- Darle valor a la interpretación del niño y su sentir.
- Fomentar la curiosidad para la exploración espacial /auditiva.
- Explorar y no tener miedo a equivocarse para desarrollar el talento en un ambiente seguro.
- Abrir los sentidos, promover la creatividad y la imaginación, practicar la concentración.
- Facilitar la creación de arte sin prejuicios!

Luego, otras cuatro respuestas apuntaron a reconocer en el sonido un aspecto desde el cual se podrían generar iniciativas que contribuyan a mejorar las condiciones del entorno físico para el aprendizaje. En este segundo grupo las respuestas fueron:

- Tener salas especiales para escuchar sonidos.
- Crear un ambiente y apoyo durante las clases.
- Crear espacios de relajación y reflexión, donde se fomente y desarrolle la imaginación dibujando los objetos que se escuchan a su alrededor.

En un tercer grupo se observó que seis de las respuestas recibidas vinculaban el sentido de la audición con la comprensión de la relación con el entorno, ya sea de manera física o cognitiva, reconociendo con ello que se trata de un sentido que debe ser estimulado. Las respuestas de este tercer grupo fueron:

- Desarrollar el sentido de la audición.
- Mejorar la comprensión auditiva.
- Trabajar la observación auditiva, sobre todo tratar de utilizar uno de nuestros sentidos para canalizarlo mediante otro.
- Desarrollar la imaginación auditiva.
- Hacernos conscientes de los estímulos sonoros constantes de nuestro ambiente.
- Demostrar la diversidad de percepciones sobre un mismo sonido / objeto / cosa / etc.

Por último, siete de las respuestas registradas apuntaron directamente a proponer ideas de proyecto, o ideas de actividades que podrían realizarse en torno a la escucha y el sonido en diversos ámbitos, resultando interesante que muchas de ellas son factibles de realizar dentro del propio establecimiento. Las respuestas de este último grupo fueron las siguientes:

- Poner a los niños a escuchar, que puedan pintar lo que ellos sienten.
- Una escultura, los dibujos no tienen profundidad, pero los sonidos y las estructuras sí. Ej.: un sonido metálico agudo y corto es una pirámide fina y alta. Se podría poner una persona en medio y las esculturas alrededor como una brújula.
- Podríamos invitar a la imaginación. Crear diferentes escenarios a partir de los sonidos. Contar historias con ayuda de sonidos que ellos graben de su entorno.

- Estimular la audición y la imaginación. Podemos realizar diversas actividades como ir a reconocer nuestro entorno por medio de los sonidos.
- Ruidos ondas y vibraciones. Tratar de “dibujarlas” mediante puntos y líneas.
- Armar una banda musical.
- Dibujar sonidos y crear sonidos (como el sonido de hojas, papel)

Para cerrar esta conclusión, y en base a lo realizado en el taller “A la deriva: Experiencias de escucha y prácticas sonoras” como en las demás experiencias de mediación y la realización misma del proyecto de circulación nacional “Muestra Colectiva Singularidades Sonoras”, es posible reconocer que el arte sonoro en su amplia diversidad de creadores y creadoras, técnicas, temáticas y territorios, conforma un recurso valioso y accesible para las diferentes comunidades educativas. A partir de la acción de escuchar, ya sea para estimular la reflexión, el reconocimiento o la participación, es posible abrir un amplio abanico de posibilidades desde la experiencia de mediación, en la cual las y los participantes pueden reconocer actividades y acciones que tienen al sonido como eje principal, y que pueden ser implementadas en su entorno inmediato, estimulando con ello la imaginación, la creatividad y la vinculación con otros campos del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Andueza, M. (2015). *Lectura, apropiación, protesta y conversación. Expresiones sonoras en el espacio público*. Revista de Arte Sonoro y Cultura Aural, n. 2, pp. 4-8.
- Arroyave, M. (2013). *¡Silencio!... Se escucha el silencio*. Revista Calle14, Vol. 8, n. 11, pp. 143-153.
- Cage, J. (2005). *Silencio*. Madrid: Árdora Ediciones.
- Careri, F. (2017). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Estrada, A., Lagos, F.: *Sonidos Visibles: Antecedentes y desarrollo del arte sonoro en Chile* [en línea]. Junio 2010. [Consulta 15 de septiembre 2022]. Disponible en: <<http://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/4300>>
- Oliveros, P. (2019). *Deep Listening: una práctica para la comprensión sonora*. Argentina: Dobra Robota Editora.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consulta 27 de agosto de 2022].
- Schafer, M. R. (2013). *El paisaje sonoro y la afirmación del mundo*. Barcelona: INTERMEDIO.

BAG International Arts Festival: haciendo visible lo invisible del hecho artístico

M. Reyes González Vida
 Ana M^a Gómez Cremades
 Gloria Lapeña Gallego
 Marisa Mancilla Abril
 Carmen Ruiz de Almirón Lanz
 Francisco José Sánchez Montalbán
 Rosario Velasco Aranda
 Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada
 Granada, España

BAG es el nombre del Festival Internacional de Arte que organiza la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, en colaboración con el Vicerrectorado de Internacionalización de la Universidad de Granada (España). El Festival promueve y difunde investigaciones artísticas realizadas por estudiantes y profesorado vinculado a esta Facultad, bajo distintos programas de movilidad nacional e internacional existentes.

Este Festival se erige como una plataforma destinada a visibilizar la importancia del intercambio cultural en el ámbito de la investigación artística. Se busca, así, hacer accesible a cualquier individuo, independientemente de su capacidad para realizar una movilidad física, la experiencia y el valor inherentes a la superación de fronteras culturales. El Festival subraya la urgente necesidad que existe, desde la esfera académica, de propiciar intercambios, convivencias y relaciones con distintos contextos socioculturales, a fin de enriquecer el proceso de aprendizaje y la experiencia afectiva del alumnado.

BAG propone fomentar la internacionalización del currículum no solo en términos de experiencia educativa significativa, sino también en el plano afectivo. A través de este Festival, se brinda un entorno que enriquece y amplía el plan de estudios existente, evidenciando las estrechas relaciones entre el arte y la internacionalización. De esta manera, se pone de manifiesto cómo la investigación, la creación, la enseñanza y la transferencia cultural convergen de manera intrínseca en el ámbito académico, manifestándose en programaciones conjuntas concebidas desde redes de cooperación interuniversitaria.

Para llevar a cabo esta iniciativa, se ha diseñado un detallado programa de acciones conjuntas de investigación, extensión cultural e innovación docente, dirigido tanto a estudiantes como a profesorado e investigadores, que forma parte integral de la vida diaria de la institución. Este programa impulsa proyectos que propician experiencias internacionales y multiculturales, promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias interculturales de manera transversal.

El alcance de BAG, desde el ámbito investigador, se apoya en un nutrido programa actividades que son llevadas a cabo entre varias instituciones y profesionales de distintas universidades y organismos internacionales de educación superior. En este sentido, es importante presentar la estructura de trabajo generada, bajo el paraguas de BAG, en torno a las acciones de internacionalización desarrolladas en nuestra Facultad:

dents”. Este programa ofrece al alumnado de movilidad entrante y/o saliente de la Facultad de Bellas Artes la oportunidad de participar en convocatorias expositivas y talleres que fomentan el encuentro y el intercambio en torno a temáticas relevantes, facilitando así la difusión de sus investigaciones y la exhibición de sus obras. Se busca evidenciar la importancia de la movilidad nacional e internacional tanto en el ámbito académico como en el personal, enriqueciendo la experiencia de movilidad con un valor añadido proporcionado por el contexto del Festival.

- Acciones orientadas al profesorado, artistas e investigadores entrantes y salientes, a través del programa “Academy Art Gallery Interchange”. Este programa tiene como objetivo establecer una red de espacios expositivos y propuestas artísticas entre socios dentro de programas de movilidad a nivel europeo y extracomunitario. Para ello, ofrece la posibilidad a artistas, profesores o jóvenes investigadores de instituciones socias que realizan una movilidad entrante en nuestra Facultad de desarrollar una investigación y exponer un proyecto en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Granada. A cambio, se solicita que artistas, profesores o jóvenes investigadores de la Facultad de Bellas Artes de Granada expongan su proyecto artístico en galerías o salas de exposiciones de las instituciones socias durante la realización de sus movildades salientes.
- “Otras acciones desarrolladas en el marco de BAG”, que incluyen proyectos artísticos vinculados con la internacionalización y que están siendo llevados a cabo por el profesorado, el estudiantado u otros miembros del personal de administración y servicios (PAS). Estas acciones comprenden proyectos de investigación y actividades divulgativas como la creación de stands informativos sobre internacionalización, la publicación de catálogos y la difusión en redes.

BAG, además de promover y difundir el desarrollo de proyectos, exposiciones e investigaciones en el contexto de los distintos programas de movilidad nacional e internacional activos en la Universidad de Granada, también busca establecer sinergias con proyectos similares en otras instituciones, impulsando iniciativas conjuntas en torno a la creación artística como motor de la investigación y el intercambio internacional como herramienta educativa y de extensión cultural. Desde este lugar, BAG 5th -quinta edición del Festival Internacional de Arte BAG- colaboró con el V Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación: pensar lo Invisible”.

La colaboración se estableció por afinidades temáticas: BAG 5th inauguró su programación con “BAG 5TH INCOMING STUDENTS: [the] unsaid, unseen, unspoken / [lo] no dicho, no visto, no contado” (octubre-noviembre de 2021, sala de exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Granada, España), un proyecto expositivo que abría puertas y fronteras al discurso y producción artística del estudiantado de movilidad entrante a la Facultad de Bellas Artes de Granada. Su objetivo era ofrecer una perspectiva plural sobre la forma en que diferentes culturas y países entienden, idean, desarrollan, observan y reflexionan el discurso artístico, dentro y fuera del espacio expositivo. Se trataba, en definitiva, de una muestra multidisciplinar que “repiensa” la experiencia visual a través de lo que el artista decide mostrar y no mostrar. De esta forma, entre luces y sombras, tangos, éxtasis, voces interiores, desaparecidos y paisajes circulares, las obras presentadas invitaron a habitar lo inhabitado y sentir cercano lo lejano. Nos invitaron, en definitiva, a mirar -con otros ojos- hacia el encuentro con lo no visto, lo no dicho, y lo no contado del hecho artístico.



Figuras 1 y 2. Detalles de la inauguración de la exposición “BAG 5TH INCOMING STUDENTS: [the] unsaid, unseen, unspoken / [lo] no dicho, no visto, no contado” en la sala de exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Granada (Granada, España). Fuente: propia.

La exposición fue detonadora de una serie de encuentros y debates llevados a cabo entre sus autores y alumnado/profesorado/artistas de la Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile) y de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (España). Se desarrolló, así, el workshop “BAG 5th: [the] unsaid, unseen, unspoken / [lo] no dicho, no visto, no hablado”, coordinado, por parte de Granada, por M. Reyes González Vida, Ana M^a Gómez Cremades, Gloria Lapeña y Carmen Ruíz de Almirón Lanz, y llevado a cabo en el contexto del “V Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación: pensar lo invisible” los días 29 y 30 de marzo de 2022 en la sede Castro, Campus Chiloé, de la Universidad de Los Lagos (Chiloé, Chile).

El taller tomó como referencia la investigación desarrollada con el alumnado entrante a la Facultad de Bellas Artes de Granada durante la citada exposición internacional para, mediante una serie de videoconferencias y talleres prácticos, reflexionar sobre “lo no visible” del proceso artístico. Se propuso de esta manera un taller híbrido que compaginaba debate y creación artística, con el objetivo de preguntarnos en qué lugar nos sitúa “lo no visto del proceso creativo”, como artistas, como estudiantes y como espectadores.



Figuras 3 y 4. Detalles del workshop BAG 5th: [the] unsaid, unseen, unspoken / [lo] no dicho, no visto, no hablado”. Fuente: propia.

Los trabajos desarrollados en este workshop actuaron e interactuaron como un espejo en el que observarnos de “sur a sur”, y reconocernos en situaciones que nos definen, intrigan e identifican culturalmente, a nivel global, haciendo visible lo invisible del proceso artístico-creativo.



Figuras 5 y 6. Detalles de la inauguración de la exposición “BAG 5th: [the] unsaid, unseen, unspoken / [lo] no dicho, no visto, no contado” en la Sede Castro del Campus Chiloé de la Universidad de Los Lagos (Chiloé, Chile). Fuente: propia.

Las conclusiones abordadas en este taller concretaron una serie de piezas que fueron expuestas en la muestra internacional “BAG 5th: [the] unsaid, unseen, unspoken / [lo] no dicho, no visto, no hablado” presentada del 5 al 20 de enero de 2022 en la sala de exposiciones de la Sede Castro del Campus Chiloé de la Universidad de Los Lagos (Chiloé, Chile). En esta exposición participaron estudiantes provenientes de la Academy of Fine Arts and Design, University of Ljubljana, Eslovenia; la Accademia di Belle Arti di Palermo, Italia; la Bauhaus-Universität Weimar, Germany; la Facultad De Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, España; la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia, España; la Kunsthochschule Burg Giebichenstein Halle (Saale), Alemania; la Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Alemania; la Universidad de Los Lagos, Chile; la University Of Art And Design Cluj-Napoca, Rumanía; y la University Of Fine Arts in Poznań, Polonia.

Pensar lo invisible. Arte, ilustración y cultura visual en educación.

Esta publicación se terminó en la ciudad de Punta Arenas en junio del año 2025.

