

“Reflexiones sobre la educación artística”

**Consensos y disensos en torno a diferentes modelos de
enseñar arte**

Trabajo Final

Carrera: Especialización en lenguajes artísticos

Teresa Cozzi

DNI: 30984370

Índice

I. Introducción.....	pag.3
II. Concepciones de arte en debate	pag.5
III. Educación artística.....	pag.7
IV. Breve recorrido por la educación artística en la Argentina.....	pág. 9
V. La educación artística argentina en el siglo XXI.....	pág. 13
VI. La formación artística en la educación nacional a partir de la Ley 26.206.....	pág. 17
VII. Una propuesta desde la concepción del arte como producción metafórica.....	pág. 21
VIII. Registro fotográfico.....	pág. 38
IX. Bibliografía.....	pag.46

I. Introducción

Este trabajo pretende realizar un aporte en torno a la educación artística contemporánea, partiendo de un análisis acerca de las concepciones de educación artística que se encuentran en debate.

En este sentido, se realizará un breve recorrido de la educación del arte en Argentina, hasta llegar a la actualidad, pretendiendo problematizar en torno a la enseñanza de la misma. Así, el arte hoy es entendido como campo de conocimiento con contenidos específicos, los cuales se encuentran contemplados en gran medida en el diseño curricular de Dirección General de Cultura y Educación para el nivel secundario.

Luego de la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, y posteriormente la Ley Provincial 13.688, nace la resolución 111/10, dónde se reconoce a la Educación artística como campo de conocimiento, abordando la especificidad en todos los niveles y modalidades con atención en los procesos de interpretación Estético-artísticos. (Concejo Federal de Educación- 2010).¹

La importancia de la educación artística en la escuela secundaria, va mas allá de la construcción de saberes y capacidades vinculadas a los lenguajes artísticos, ya que se busca generar una mirada crítica, reflexiva y que los estudiantes puedan aplicarla en otros ámbitos.

Tomando posición, en este trabajo buscaremos diferenciarnos del modo clásico de la enseñanza de la plástica que se brinda en muchas escuelas, donde los ejercicios desdibujan y alejan al estudiante del motor primordial del arte que es la metaforización. Según Daniel Belinche² (2011) el poder poético y metafórico

¹ En agosto del 2010 se aprueba el anexo único de la Resolución 111, dictada por el Concejo Federal de Educación, texto que fundamenta la Educación Artística en el sistema educativo nacional.

² Daniel Belinche: Es licenciado en Música y doctor en Artes. Docente e investigador. Se desempeñó como Jefe de Gabinete de la Secretaría de Educación de la Nación, Subsecretario de Educación bonaerense, y decano de Bellas Artes de la UNLP. Actualmente dirige la Especialización en Lenguajes Artísticos, está a cargo

del arte promueve la interpretación y es allí donde el aporte de la educación artística es crucial, en un momento plagado de lecturas literales.

Este trabajo intenta realizar un aporte a fin de fomentar la capacidad de liberación sensitiva y perceptual que se obtiene si logramos enseñar para que puedan abrirse caminos creativos.

En una primera instancia, introduciremos a la noción de Arte que valoramos. Luego, (y quizás siempre se entremezclen) presentaremos la noción de enseñanza que pretendemos promover. A continuación realizaremos un análisis sobre las concepciones de educación artística existentes, cómo se fueron gestando en el sistema educativo argentino, hasta llegar a nuestros días y presentar la perspectiva crítica. Para culminar presentaremos un proyecto, a modo de secuencia didáctica, para aplicar en tercer año de la escuela secundaria, a través del cual procuraremos aproximarnos a las ideas de expresión artística y enseñanza de arte en la que nos enmarcamos.

II. Concepciones de arte en debate

Para abordar la idea de arte que se pretende trabajar aquí, se analizaron las corrientes artísticas que, de un tiempo a esta parte, desdibujan o reeditan los límites del arte.

Teniendo en cuenta que existen y conviven diversas concepciones acerca de lo que es el arte, a los fines de este trabajo se considera el arte como intento de metaforización de la realidad, y a la imagen como expresión de ello, una devolución a esa realidad.

Según el Diseño curricular de artística para nivel secundario, “el arte es un campo de conocimientos constituido por diferentes disciplinas. (...) se trata de sistemas conceptuales complejos, en los que las técnicas intervienen como medios para concretar lo que se quiere manifestar, y en los que el público no es un receptor pasivo, sino un intérprete que interactúa con la producción estética (...) Este es un proceso que sólo puede completarse con la intervención de un público, que hará su propia elaboración de la obra”. (D.G.C.Y E.- 2008-Diseño Curricular para 3° año)

La imagen es un puente entre quien la produce y quien la mira, un puente que atraviesa el tiempo y el espacio.

Puesto que la noción de arte fue (y sigue cambiando) a través de los años y las diferentes concepciones y líneas que lo caracterizan, y ya que este escrito no planea ser un debate de que es el arte hoy, nos centraremos en un arte que pueda concebirse de la mezcla y entrecruzamientos que trajo el arte contemporáneo, ya que, desde hace años, “el arte se sumergió en un proceso de impugnación radical de sus prácticas legitimadas y de sus ordenamientos disciplinares” para estar atravesada por “múltiples estrategias poéticas, de contornos porosos (...) cuya potencia crítica (...) constituyó una apuesta (no

solo estética sino política) por definir las formas de entender el arte y sus relaciones con la sociedad”. (Davis, 2012)³

El procedimiento por el cual el arte se hace posible es la metáfora, y para que esa metáfora sea posible, hay que olvidar una parte de lo real, alejarse de él, de su significado original. La metáfora así es información, nos instala mas allá, innova, provoca quiebres a la literalidad y por ende, requiere de la imaginación para dar contorno a los conceptos o para crear conceptos.

“Lo que interesa (...) es lo que el espectador ve, (...) una realidad deformada por un individuo que desea expresar su propia visión del mundo y no expresa ya lo real sino que convierte la realidad en ilusión.” (Buren, 2004)

Resulta interesante dar cuenta de la producción de sentido que implica (o debiera implicar) la educación artística. José Jiménez⁴ (1986) considera que el arte permite una liberación sensitiva, una emancipación de los sentidos cuya función social es irremplazable ya que se desempeña como portadora de valores simbólicos.

Entendemos que a través de los años, el arte, el público, los materiales, e incluso los bordes que delimitaban las diferentes maneras de producir e interpretar una obra como artística, se han desdibujado y entremezclado, quizás por esto una obra hoy, no hubiera sido considerada “arte” hace no más de 50 años.

Desde los años 70, diferentes artistas argentinos (como Juan Carlos Romero, Kennet kemble, Mario Casas, entre otros) comenzaron a realizar obras orientadas a un desplazamiento de la obra como objeto cerrado, para pensar en el proceso artístico como un sistema, como un conjunto de partes organizadas y articuladas de manera dinámica y relacionadas entre sí como un conjunto.

³ Prof. Fernando Davis- Investigador, profesor de la UNLP.

⁴ J. Jiménez doctor en filosofía, profesor de estética y ensayista en los ámbitos de la filosofía y la teoría del arte. Fue promotor y Director del Instituto de Estética y Teoría de las Artes, entre 1988 y 1995

La noción de sistema para explicar el nuevo arte, fue definida por Fernando Davis entre otros autores, quien ha escrito ensayos, artículos y libros acerca del arte de Romero. Davis define al sistema como la articulación de elementos donde cada uno de ellos está relacionado con los otros de un modo tal que configuren un conjunto coherente y donde el todo no puede ser explicado por las partes sino por la trama de relaciones por los cuales se vinculan. Nacía allí otro modo de hacer e interpretar el arte.

III. Educación artística

La noción de arte está siempre en movimiento, ha sido asociada en distintos momentos de la historia con: mimesis, fábula, idea, belleza, empiria, inconsciente, dialéctica, estructura, contenido, etc.

Muchos de los rasgos con los que aún hoy definen la Educación Artística comenzaron bajo el estatuto y el pensamiento de la modernidad a principios del siglo XX.

La Educación Artística surge como heredera de la Tradición Clásica Europea Occidental, enarbolando la bandera de las “Bellas Artes”, “Obra” y “Genio Creador”. El arte es visto aquí como complemento del conocimiento -entendido como unívoco y universal- y por lo tanto es reducible a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible. La copia, la imitación y la reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa constituyen las estrategias pedagógicas por excelencia para la adquisición de saberes y destrezas. La mirada se centra en el reconocimiento del canon establecido como válido.

Posteriormente, se ha considerado que el arte existe al margen de la educación formal, ya que los niños ingresan a la escuela con un bagaje de experiencias y conocimientos que, la mayoría de las veces, han resultado modos placenteros y significativos de apropiación. En ese sentido, es posible aceptar la contribución de la Educación Artística al desarrollo de la sensibilidad, de la expresión y de los aspectos emocionales.

Más aún, un enfoque terapéutico la consideró como un interesante medio de autoexpresión creativa para canalizar conflictos y sentimientos. Pero cuando el

interés recae sobre los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje, estos enfoques presentan debilidades.

Centrado en estos pensamientos, la educación artística se fundamentó como un desarrollo, de aspectos emocionales y afectivos de los sujetos. Proporcionó ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre. Se constituyó en un área de complemento terapéutico. A partir de allí, se tomó como área de apoyo a otras asignaturas del currículum escolar. Y se pudo definir como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.

En cuanto a las tendencias que colocaron el acento en la transmisión de técnicas y en el desarrollo de destrezas tampoco lograron colocar a la Educación Artística en un lugar prioritario dentro del currículum escolar. Aunque estas cuestiones resulten necesarias para el aprendizaje artístico, una educación centrada casi exclusivamente en ellas limita la comprensión de las producciones artísticas al dominio de lo técnico, dejando escaso margen para abordar aspectos vinculados a la interpretación contextualizada de dichas manifestaciones y, consecuentemente, para el desarrollo del pensamiento crítico y divergente. (Concejo Federal de Educación, 2010).

Este breve recorrido de concepciones de educación artística da cuenta que el arte constituye un campo en constante movimiento, y su enseñanza se torna difícil si suponemos que se puede explicar de un solo y único modo.

“Si la realidad ya no es abordable desde puntos de vista centrales, si la fragmentación de los discursos evidencia que la palabra ha dejado de tener contundencia frente a la autoridad inconmensurable de la imagen y si, además, se atraviesa por una crisis del pensamiento, anémico por el exceso de liviandad e ironía, parece obvio insistir en la necesidad de establecer ejes desde donde analizar las condiciones en las que se desenvuelven hoy los procesos de aprendizaje.” (D. Belinche y Mariel Ciaffardo⁵)

⁵ Mariel Ciaffardo: Profesora en Historia de las Artes Visuales. Titular de la asignatura Lenguaje Visual I en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Directora de Publicaciones de la citada Unidad Académica. Directora de *La Puerta*, revista internacional de Arte y Diseño.

Entonces, podemos decir que la enseñanza de meras técnicas carece de contenido y motor, mientras que la enseñanza del arte por el arte carece de estructura que la sostenga.

“Toda intervención educativa requiere apoyarla en el conocimiento teórico y práctico (...) el cual habitualmente es mecánico, simplista y supone una traslación desde el conocimiento disciplinar, a la organización y el desarrollo de la practica” (Sacristán y Pérez Gómez, 1992)

La separación entre teoría y práctica ha llevado a los estudiantes a no poder relacionarlas, es decir, resulta difícil que puedan lograr un análisis crítico-constructivo, apartándose de las apreciaciones como “lindo, feo, bueno, malo”, sin llegar, casi nunca, al análisis contextualizador que les permitiría relacionar la practica (lo que ellos producen) con su realidad, ya que dentro de los propósitos de la enseñanza de la plástica en la secundaria, se pretende: “recuperar la noción de mirada en tanto construcción cultural (...) La percepción visual es una actividad compleja indisociable del conocimiento y la interpretación, que se construye y ocurre en un contexto situacional. Mirar no es el simple acto de captar o recibir estímulos visuales, sino una operación de selección y organización de la experiencia”. Como enseñantes debemos enseñar a mirar y a mirarse “y ayudar a los alumnos a construir representaciones sobre sí mismos y sobre el mundo”⁶.

Se debe encontrar un término medio donde un aspecto (la técnica o la poetización-motor del arte) nos lleve indefectiblemente a otros (nuevamente la metaforización o la técnica con que elegimos metaforizar).

IV. Breve recorrido por la educación artística en la Argentina

El diseño curricular del área de artística está pensado desde algunas consideraciones sobre las implicancias que las definiciones sobre el arte y la cultura tienen para esta materia, ya que la cultura, es entendida como “el

⁶ Diseño curricular vigente para la educación secundaria- área: plástica-2008- D.G.C.yE.

conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a un grupo social” (UNESCO- 1982).⁷

Si se pone el foco sobre el papel de la educación en su relación con la marginalidad, y tomamos las diferentes corrientes que a través del tiempo han formado la educación que tenemos hoy, podemos encontrar que a inicios de siglo pasado se pensó la educación como medio de transformación de los *súbditos en ciudadanos*, para superar los regímenes opresivos que los antecedían. Desde este punto de vista la ignorancia era causa de marginalidad.

Desde esta perspectiva, de las teorías educacionales o socio-educativas en lo que respecta a la cuestión de la marginalidad, se las agrupa en grandes categorías:

- las que entienden que la educación es un instrumento de discriminación social, luego, un factor de marginación, que entienden que la función básica de la educación es la reproducción de la sociedad y comprende la educación según sus condicionantes objetivos: determinantes sociales, estructura socioeconómica, etc. El rol del maestro será el de quien transmita los conocimientos acumulados por la humanidad, la educación se centra en quien transmite la herencia cultural a sus alumnos: el docente. Y los alumnos (No-iluminados) solo asimilaban- Lección- ejercicios-disciplina.
- las que entienden que la educación es un instrumento de igualación social, por lo tanto, de superación de la marginalidad. (Demerval Saviani, 1982)⁸

Desde la educación artística estas perspectivas se han visto reflejadas en los modelos educativos, pues cada modelo conlleva valoraciones institucionalizadas en un período histórico determinado. “El modelo tradicional asimila la idea de arte a expresión, genialidad, talento, sensibilidad, originalidad, subjetividad, e instala una concepción según la cual el arte es una actividad reservada a cierto tipo de personas (los artistas) dotadas de

⁷ Dato extraído de la Resolución 111/10. Consejo Federal de Educación.

⁸ *Dermeval Saviani* es Director del Posgrado en Teoría de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo. Profesor de la Universidad de Campiñas, Brasil.

cualidades especiales (sensibilidad superior, talento innato) que expresan en la obra de arte (única e irreplicable) lo que su subjetividad les dicta y a quienes la sociedad nunca termina de comprender”. (D.E.Artística-2006)

La educación artística en Argentina asumió el modelo occidental de arte, artista y obra, del cual se derivaron dos supuestos de fuerte impacto en los criterios de la enseñanza:

Si el arte es producto del talento de un genio creador, sólo es posible transmitir los aspectos teóricos y técnicos, los que dependen de la razón. El resto, el surgimiento de la obra maestra, depende de la presencia de cualidades innatas. Las estrategias didácticas destinadas a la formación de artistas profesionales están muy apoyadas en tal idea.

Si el arte es expresión, la función de la educación es permitir la expresividad. Ésta se pone por delante de la técnica y la conceptualización y es el vehículo que permite el surgimiento, aquí también, de los talentos innatos. Y aunque la obra maestra no se produzca, de todos modos a través del arte se accederá a una actividad placentera. Las propuestas de educación artística en la escuela posteriores a los años '60, y especialmente en el nivel inicial, se han orientado a esta tendencia expresivista.

En el siglo XX, la Estética, junto al aporte de las ciencias humanas, cuestionaron esa concepción favoreciendo otros modos de pensar el arte. Pero la validación social de la visión moderna (puesta en evidencia por el hecho de que se acepta como “natural” que haya personas dotadas desde su nacimiento para el arte y otras que no lo estén) permanece hasta hoy y como tal está presente en el sistema educativo formal.

Estos conceptos ahora penetran en el aula relegando todo el bagaje de experiencias en torno a lo artístico que ha tenido el alumno o el propio profesor, valorando algunas manifestaciones por sobre otras.

Esta creencia puede llevar a que se ignore el marco de referencias, los saberes previos no escolares y los ámbitos de socialización de los estudiantes, por considerarlos inadecuados o faltos de valor para la materia. Esta concepción delimita el interés solo centrándolo en la producción artística occidental desde

la antigüedad hasta el siglo XX, una mirada eurocéntrica. “La idea de lo artístico como un conjunto consagrado de producciones excluye la posibilidad de entender al mundo contemporáneo como un espacio en disputa, signado por relaciones sociales, políticas y culturales complejas y heterogéneas.” (...) No se constituye sólo con la costumbre, lo tradicional, lo acumulado a través del tiempo, sino también con la ruptura, la novedad, la transformación. Se trata de una relación dinámica entre tradición e innovación” (D.G.C.Y Educación-2008).

Volviendo al concepto de la educación en tanto factor de igualación social, hubo otro momento en donde se vio desplazado el eje de la cuestión pedagógica del intelecto al sentimiento, del aspecto lógico al psicológico, de los contenidos cognitivos hacia los métodos pedagógicos, donde nace una teoría pedagógica que considera más importante aprender a aprender que aprender en sí.

Se vio al profesor como estimulador, para un mejor desarrollo se precisaban grupos pequeños, mucho estímulo visual y material, lo que implicaba elevados gastos, mayores que en la escuela tradicional, lo que originó que solo se realizaran como escuelas experimentales, (muy bien equipadas pero dedicadas a grupos de elite). Esto ayudó a incrementar el ideal que era mejor una buena escuela para pocos que una escuela deficiente para muchos, lo que agravó la situación marginal en vez de popularizar la educación.

Al finalizar la primera mitad del siglo, la escuela nueva mostró esas deficiencias y surgió como respuesta la escuela tecnicista: racionalidad, eficiencia-productividad.

- En la pedagogía tradicional la iniciativa correspondía al docente- elemento decisivo y decisorio- el marginado era el no ilustrado
- En la pedagogía nueva la iniciativa se desplaza al alumno- El marginado era el anormal, el que no se ajustaba a las normas
- En la pedagogía tecnicista el elemento principal pasa a ser la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno un lugar relegado, en un proceso cuyo planeamiento coordinación y control queda a cargo de especialistas. Donde lo marginal era lo incompetente,

la ineficiencia y la improductividad del ser. Y la igualación social era la eficacia del sistema.

Entonces, tomando estas concepciones, hace un tiempo, enseñar desde la técnica fue en las últimas dos décadas, tomada como prioritaria, dejando de lado la producción de sentido, el contexto o la intencionalidad. Dominaba así el *qué*, sobre el *para qué* y *cómo*.

V. La educación artística argentina en el siglo XXI

Analizando las fundamentaciones que presenta el diseño curricular vigente, podríamos destacar que aún se encuentran vigentes en el sistema educativo estos diferentes modelos:

Por un lado, una corriente que asume el arte con una función comunicacional (las obras se convertirían en textos o discursos) ligándolo a la búsqueda de claridad del mensaje (aplicando las leyes de Gestalt por ejemplo), efectividad de mensaje por sobre la complejidad del proceso, y que además omite lo más interesante e importante del arte es aquello que oculta, lo no develado, la metáfora.

Por otro lado, corrientes que sostienen la división clásica de bellas artes donde en las practicas se prioriza lo técnico como el círculo cromático, naturalezas muertas o modelo vivo, alumnos aprendiendo solo vanguardia centroeuropea, docentes enseñando fragmentos sin producción de sentido (punto, línea, forma, figura, fondo, etc).

A su vez, otro enfoque que persiste se basa en que el conocimiento proviene de la experiencia sensible, centrando el aprendizaje en el sujeto, no ya en el contenido, “educación por el arte”, colocando como prioritario los intereses de los alumnos, donde el profesor queda relegado a orientador, y sobrevalorando la expresión libre, la expresión de los sentimientos sustituyó la enseñanza de contenidos.

En los tres enfoques, lo singular queda relegado, así como también la búsqueda de producción de sentido.

La segregación que ha padecido la educación artística tiene su sostén en un recorte ideológico que proviene del Romanticismo europeo, un imaginario constituido a partir del Renacimiento y consagrado durante el siglo XIX (la idea de genio o inspiración casi “metafísica”). Así se está afirmando que no hay posibilidad de comprender críticamente el hecho estético: la creación se toma o se deja, y su comprensión no pasaría, desde esta concepción, por una relación interpretativa basada en códigos, lenguajes y un marco cultural determinado, sino por la posesión de una sensibilidad particular. Es decir, que quien no traiga consigo esa predisposición “natural” no tendría posibilidades de comprender el mensaje del genio.

Para lo cual no sería necesaria la educación artística en sí (si no hay qué enseñar porque le es innato al hombre). Allí, la obra del genio no debe ser comprendida sino admirada. Por ende, esta perspectiva del arte no posibilita la construcción de una mirada en particular sobre las producciones estéticas. Los estudiantes reciben un mensaje que los coloca en un lugar pasivo, y que en modo alguno los invita a manifestarse a través del arte, ya que aparece el prejuicio de que “para hacer obras de arte hay que ser un genio”.

Si hablamos de una educación inclusiva, estas acepciones hacen pensar a los estudiantes de modo que para crear hay que ser genios (y allí surgen los “lamentos”: “esto no me sale”, “no es para mí”). Aquí se deja por un lado, los saberes previos⁹ y la cultura que le corresponde al contexto del estudiante, y por otro lado, la posibilidad de enseñar el arte desde lo expresivo y metafórico, ya que según esta teoría, les es o no les es innato.

También, siendo casi siempre eurocéntrico, se deja afuera la posibilidad de ver el arte como ruptura, así como las manifestaciones que se han dado también en América Latina y en Oriente.

A su vez, existen otras concepciones habituales sobre la educación artística que limitan el aprendizaje de lo artístico a la adquisición de una técnica. Aquí, el arte pierde en el camino su poder poético, ya que, como hemos dicho, la

⁹ Con saberes previos nos referimos al bagaje cultural, experiencias que trae el alumno consigo al entrar al aula, adhiriendo al pensamiento de John Berger, “lo que sabemos o lo que creemos afecta el modo en que vemos las cosas” (Berger- “Modos de ver”-2000- P. 13) Nota de la autora

enseñanza de técnicas únicamente aleja al estudiante y al profesor de los contextos y de la función poética que posee el arte.

Se circunscribe la valoración del arte a la posibilidad de reproducir un canon, separando el manejo del material de la conceptualización y la comprensión de por qué se hace algo de determinada manera. Se prioriza la copia, la igualdad en técnica, lo que muchas veces implicaría el buen manejo del material, sin pensar en la motivación ni elección de los mismos. Se reproducen estereotipos, que según Mariel Ciaffardo (2008) es algo que se reitera, no requiere lectura ni participación activa ya que su apreciación es rápida y fácil, se reproduce sin mayores transformaciones.

Si bien las técnicas forman parte del aprendizaje de una disciplina artística y adquirir un dominio de las mismas es necesario para poder producir un objeto estético, ellas son un medio, un instrumento para comunicar y generar metáforas, pero debe ser el sujeto que produce el que seleccione la técnica más adecuada para lo que desea manifestar. Eso le permitirá romper barreras, reformular esquemas y generar un discurso propio.

Otra concepción que ha puesto barreras en la creación artística escolar es la que concibe al arte en *función de*: se ve al arte como espacio para adquirir destrezas que sirven como soporte de otras materias, la educación artística no es valorada por sí misma, sino por lo que puede aportarle a las materias que gozan de mayor consideración social. Este enfoque va en detrimento del arte como campo de conocimientos autónomo. Se piensa en el arte como decoración, como artesanía (“regalito del día de la familia”, “cartelera y efemérides”, decoración y escenografías de obras, etc.) como complemento y no como lenguaje. En otras palabras, el arte como subsidiaria de otras disciplinas, lo que ha colocado al arte en un lugar decorativo y prescindible dentro de la currícula y de los proyectos institucionales.¹⁰

Estos diferentes modelos hacen pensar y repensar como se ve el arte, como lo ven los alumnos y contra que se defiende esta posición. Todas dejan de lado

¹⁰ Diseño Curricular para 3° año (ES) | Educación Artística | págs. 191 y 192

la intencionalidad y capacidad de producir imágenes ficcionales metafóricas contextualizadas.

Así, pensamos y compartimos la idea de que “el arte es un campo de conocimiento constituido por diferentes disciplinas. Éstas producen y transmiten sentido a partir de lenguajes específicos, que se estructuran sobre la base de convenciones culturales” (D.G.C.yE., 2008).

Arte como campo de conocimiento

La cuestión del arte como conocimiento es central en materia de las políticas públicas curriculares definidas para la Educación Artística en la actualidad. Iniciando este recorrido por la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación, se ve claramente la postura del Ministerio de Educación de la Nación: En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de Conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de procesos de realización y transmisión de sus producciones.

Con respecto a las políticas educativas en donde conviven estas nociones de educación artística, el artículo 40 de la LEN (Ley de educación Nacional) establece que el Ministerio de Educación Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “deberán garantizar una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.”

De esta manera, hay una legitimación por parte del Estado del lugar de la Educación Artística como espacio curricular imprescindible en la educación contemporánea de nuestro país, y se aborda el arte como conocimiento que construye saberes.

La Educación Artística como materia en la Educación Secundaria debe entenderse como el ámbito en el que los alumnos analizarán los elementos

constitutivos de la producción y realizarán la síntesis de las relaciones de los diversos planos de lo artístico.

VI. La formación artística en la educación nacional a partir de la Ley 26.206

Las Leyes de Educación Nacional y Provincial garantizan la educación artística en los niveles obligatorios, esto llevó a con que diferentes políticas educativas se otorgara igualdad de acceso a todos los alumnos, creándose por ejemplo la Coordinación Nacional de Educación Artística quien coordinaría y construiría pautas para mejorar la enseñanza y actualizar los documentos curriculares.

La provincia de Buenos Aires cuenta con cuatro lenguajes artísticos en el nivel inicial. Aun hoy, en algunas instituciones del nivel suele circular la idea de que se debe priorizar la expresión y experimentación libre del niño con una guía del docente, y al mismo tiempo se esperan resultados que deriven en la copia, cuando las apreciaciones son en base de cánones estereotipados (A modo de ejemplo podemos citar algunas frases como: “qué lindo se parece a Pollock” o que “bello se parece a la noche estrellada de Van Gogh”).¹¹

En la escuela primaria, en el 2011 se terminaron de cubrir los cargos de artística en primer ciclo y desde hace más de veinte años se deben garantizar al menos dos lenguajes artísticos. También se abrieron más de 250 escuelas secundarias con orientación en arte y más de 15 escuelas de educación estéticas desde el año 2000 hasta el 2012.¹²,

Estos avances en las políticas educativas tendrán sus resultados posiblemente cuando se termine de garantizar mejoras en las carreras de educación del nivel superior y en la formación en arte específica. El perfil docente formado en carreras universitarias años atrás y que hoy se encuentra enseñando en el

¹¹ Todavía es difícil separar en nivel inicial el arte como copia de grandes artistas contemporáneos (nota de la autora)

¹² Dato extraído del texto: Estado de la situación de la supervisión de la educación artística hoy- documento de trabajo 1/2012. Dirección Educación de Artística.

aula, está orientado a la mirada tecnicista. En las universidades primaron las materias técnicas separadas de las teóricas¹³.

Cabe señalar por supuesto que en una formación adecuadamente integrada no debe debilitar los saberes específicos sino que debe resignificarlos. Producir y reflexionar críticamente no son opuestos. El valor de la técnica no se debate, “pero escindida de los aspectos formales, no habría diferencia entre educación física y la danza” (Belinche 2010). Lo singular del arte es que lleva la técnica y diferentes recursos al servicio de la poética.

“El arte se mueve en una dimensión metafórica, la cual promueve la interpretación”, con lo cual no puede ser solo enseñada a partir de meros ejercicios plásticos para la comprensión de la técnica.

Daniel Belinche (2010) considera que esa separación entre teoría y práctica se acentúa en los programas que carecen de propuestas que resulten de interés para los estudiantes, cuando se orientan desde lo particular hacia lo general sin reconstruir nunca esa totalidad de la obra, de manera tal que se le asigne sentido a esa fragmentación.

A modo de ejemplo, podemos decir que los ejercicios en donde el alumno reproduce, por ejemplo, figuras geométricas en tridimensión para introducirlos posteriormente en una maqueta, carece de sentido metafórico si no se logra que ellos previamente analicen, conozcan y entiendan el motor del arte que es la metaforización y poetización de la realidad.

¹³ A modo de ejemplo el Plan de estudio del IUNA en 2002 poseía 5 niveles de Pintura, 4 niveles de “Dibujo técnico”, contra un solo y único nivel de “Fundamentos teóricos de la producción artística” y un nivel de “creatividad y expresión artística”. Si bien esto excede a los fines de este trabajo, merece un análisis.

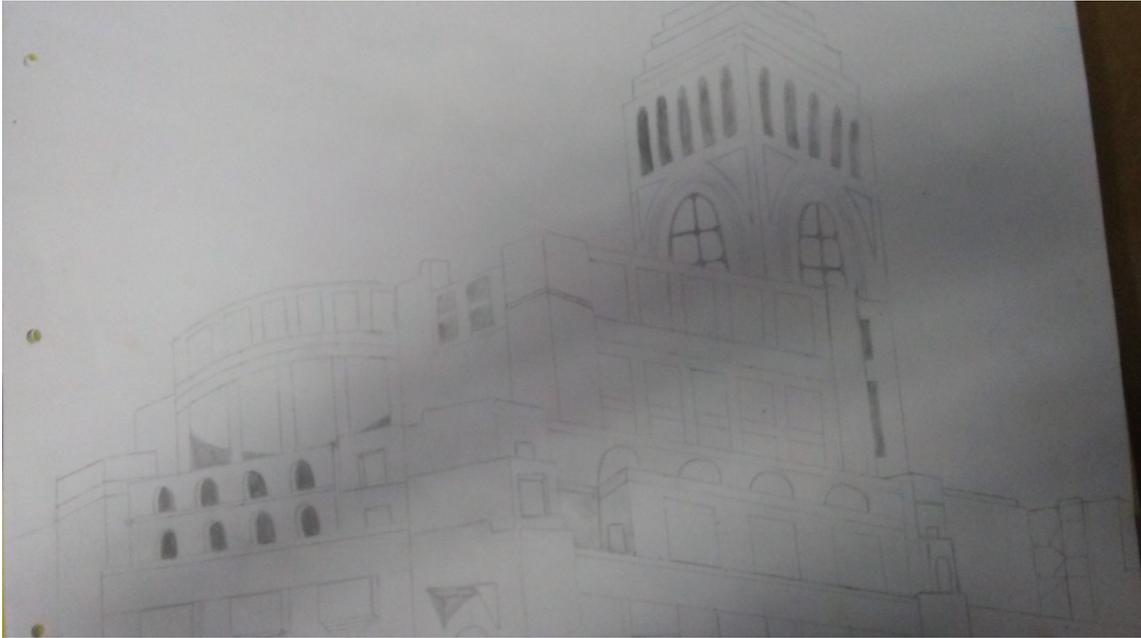


Lámina realizada el año 2015 por una alumna del 3º año de secundaria Básica en la Escuela de Educación Técnica N°1 de la ciudad de Saladillo- Trabajo de Perspectiva

Este autor también considera que la educación artística tuvo una gran pérdida del componente poético metafórico, en un tire y afloje entre las tradiciones y las imposiciones modernas, donde a priori el arte en la escuela no reflejaría la cultura y el contexto histórico donde se halla inmerso el estudiante. “A lo largo de la historia argentina, la educación artística fue por un lado y el mundo simbólico de la población por el otro”. (Belinche, 2010)

En un mundo tan literal, un mundo sumergido en los “realitys” debemos encontrar el modo de profundizar, de crear poesía, de volver a la metáfora. La metáfora se convierte en un velo que nos compenetra y nos atrapa. Esa es la atracción que genera el arte.

“El espacio contemporáneo ofrece innumerables ejemplos de ficciones desprovistas de poética: el dorso de la metáfora, en la cual lo sugerido es mucho más efectivo que lo explícito (...) la poética y la poesía han huido de la enseñanza pública y los medios.” (Belinche, 2010)

Debemos encaminar a la práctica y la teoría juntas, unirlas, para ello se debe hacer hincapié en el trabajo sobre percepción estética, en otros tiempos los componentes de la imagen eran concebidos en clave naturalista, lo que implicó

ver al arte en términos de estabilidad y presente eternos (pura técnica efectista), luego, ese eje se corrió, se desplazó para ser sustituido por el azar, y la indeterminación, en otras palabras: el arte por el arte.

“El trabajo sobre percepción estética en cualquier nivel de enseñanza debería consistir en una aproximación a los recursos poéticos (en la producción e interpretación de obras) siempre más cercanos a la complejidad que a los estereotipos” (Ciafardo y Belinche, 2008), debemos contribuir a la creación de sentido, a que logren producir pero también sepan interpretar, no se puede escribir si no se aprende a leer (y viceversa).

Enseñar arte es desestructurar la razón a través de la metáfora, la poética y la tarea nuestra es llevar a los estudiantes a pensar en la producción. Siendo que tiene trascendencia social y cultural, el arte es “el resultado de propuestas individuales que solo alcanzan su culminación cuando son asumidas como propias por otros individuos, que le dan nuevos y diversos sentidos” (Jimenez, 2002).

Citando nuevamente a Belinche y a Ciafardo, la educación artística debería brindar herramientas a los alumnos para que sean capaces, al terminar su recorrido por los distintos niveles, de comprender la actualidad y los horizontes posibles, lo que se ofrece directamente a los sentidos y lo que se oculta o devela, lo que ya existe y lo que aun no ha encontrado su forma.

Si el gran problema del arte es pensar como metaforizar la realidad y que lo imaginario salga a la luz, las estructuras y los componentes formales son peldaños que debemos enseñar a subir, para abordar la obra, producirla, analizarla y disfrutarla sin perder la poética. Nos encaminamos a tratar de pensar de este modo y proyectar así la enseñanza.

VII. Una propuesta desde la concepción del arte como producción metafórica

En este apartado presentaremos una propuesta de trabajo para la enseñanza del arte (plástica) en el tercer año de la escuela secundaria, enmarcándonos en la concepción del arte como campo de conocimiento, de producción de sentido, metafórico y contextualizado.

La enseñanza artística en la escuela secundaria suele comenzar desarrollando contenidos conceptuales valiéndose muchas veces de enfoques que favorecen la fragmentación entre la teoría y la práctica. El aprendizaje de los elementos técnicos de los lenguajes se vincula con el trabajo práctico, mientras ciertos contenidos relativos a la historia del arte y la cultura se transmiten desde una mirada teórica y narrativa.

Los adolescentes son conscientes de sus gustos y preferencias artísticas, y tienen criterios que los guían en sus elecciones. La desvinculación entre teoría y práctica que evidencia la escuela (con el agravante de que la práctica apunta a la técnica y no al desarrollo de competencias interpretativas) vuelve ajeno para el alumno el conocimiento que se quiere enseñar: un panorama del arte con el cual no puede establecer vínculos significativos.

La diversidad de manifestaciones y tendencias artísticas presentes en el mundo actual, las diferentes funciones que tiene el arte, los avances y aportes en materia tecnológica, la incidencia del mercado y los medios de comunicación, plantean una realidad que no puede ser ya abordada desde un criterio de verdad única. Pocas estrategias para la educación artística resultan eficaces si no se propone una práctica concreta y reflexiva del arte como punto de partida para la conceptualización. La idea principal con la que reforzamos este escrito es este camino de generar estrategias para que el conocimiento de diferentes modos de hacer arte sea significativo y que una la teoría y la práctica en pos de la poética.

Teniendo en cuenta el recorrido que los alumnos han hecho durante sus dos primeros años en la escuela secundaria, la educación artística para tercer año se enfoca en potenciar todos esos conocimientos e incluir los nuevos, utilizándolos y apropiándose de diferentes técnicas en distintas prácticas artísticas.

Se propone alentarlos en la toma de decisiones autónomas, a la valoración de las diferentes miradas cuando se trabaja individualmente o en grupo, comprendiendo la diversidad de opiniones.

Mirar no es el simple acto de captar o recibir estímulos visuales, sino una operación de selección y organización de la experiencia. El universo visual

enseña a mirar, a mirarse y ayuda a los alumnos a construir representaciones de sí mismos y sobre el mundo.

Trabajo de implementación

Se plantea una planificación desde un proyecto ya que éste es considerado por diversos autores, entre otros Silvia Grinberg, Mariana Rossi (2002), Rebeca Anijovich y Mora Silva (2010), como una anticipación a la acción; el proyecto comunica y define criterios propios que organizan la acción y las estrategias que se utilizarán para realizarla, es una herramienta que reduce el margen de incertidumbre pero que su construcción está abierta a la modificación de acciones para llegar al resultado, es decir que los alumnos aprendan más y en mejores condiciones. Este método no significaría una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente, contribuyendo a la comprensión y a la construcción de conocimiento.

Fundamentación:

La diversidad y complejidad que presenta la Educación Artística en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo provincial y las características que adopta el área en los distintos circuitos de formación, son algunos de los factores determinantes a la hora de proyectar acciones que permitan desarrollar saberes artísticos con calidad e igualdad de oportunidades que contribuyan al fortalecimiento de la formación de ciudadanos críticos y transformadores. Se pretende:

- Implementar proyectos que favorezcan acciones educativas diversificadas, que permitan otorgar mayores posibilidades educativas a adolescentes y jóvenes.
- Fortalecer los paradigmas contemporáneos sobre el arte y la educación artística, a través de la implementación de las nuevas propuestas curriculares

Durante el tercer año de la secundaria se priorizan la proyección tridimensional en el espacio bidimensional, y la construcción en el espacio.

Esta propuesta de trabajo surge pensando en tomar como eje principal que aquí se procura concebir el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante del contexto socio-cultural. Pensamos esta propuesta para ser desarrollada durante todo el ciclo lectivo 2016, y se toma el “libro de artista” como una obra en proceso y no solo como producto de los conocimientos que adquieran ese año. Así podrán intervenirla, cambiarla, reconstruirla, siempre interviniéndola con los conocimientos adquiridos y los contenidos del área.

Dentro de la educación artística, se considera necesario alejarse de los estereotipo. Éstos suelen reforzarse tanto en las propuestas derivadas de la didáctica operatorias, donde teóricamente el arte enseña sensibilidad, expresividad, vivencia y manifestación de emociones, dejando afuera las técnicas; como en el perceptualismo, dónde el estereotipo refuerza los hábitos perceptuales mediante intervenciones pedagógicas que hacen eje en la observación, la identificación, la clasificación, etc. (círculos cromáticos, tablas de isovalencias, etc.) prescindiendo de su contexto, reduciendo la ambigüedad y permitiendo una lectura literal. De esta forma, deja significados fijos (por ejemplo: la línea recta significa masculinidad, el blanco pureza, el rojo pasión, etc.).



Tabla de Isovalencia en monocromía

No es la idea generar este tipo de educación donde se limita a los alumnos a reproducir cánones estereotipados y mecánicos por fuera de la construcción de sentido, en este tipo de desarrollo curricular se los prepara para la reproducción mecánica (tabla de isovalencias y círculo cromático donde los nuevos pigmentos que se utilizan para la mezcla nunca forman el color que los alumnos necesitan “formar”- ejemplo el violeta). Este tipo de ejercitaciones suponen un final esperable, muy por el contrario, la educación artística debe romper con las respuestas predecibles, siempre con recursos técnicos disponibles a los fines de la poética. “Toda reproducción técnica resulta inhibitoria de la subjetividad”, frase con la que cierra el texto sobre estereotipos de Mariel Ciafardo.

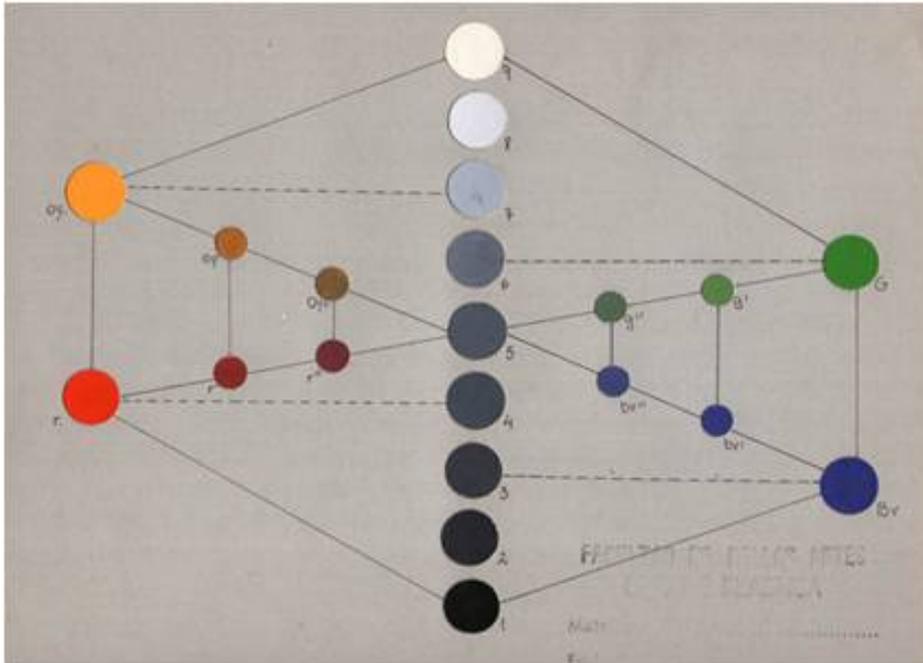


Tabla de Isovalencia estándar con escala de grises

En la estandarización de la producción está todo previsto: cada alumno debe comportarse según la forma previamente determinada, de acuerdo a cánones o patrones anticipados... las producciones se revelan como iguales por la repetición, la actividad de los alumnos se limita a incorporar acciones mecánicas garantizando el éxito si se cumplen dejando afuera todo el acervo cultural, psíquico y las intencionalidades entre otras cosas.

Si se atiende a la producción visual contemporánea se advierte una distancia que existe entre la complejidad creciente de esta nueva realidad y la distancia de las propuestas de lenguaje visual. Proponemos acercarnos más a la construcción de sentido.

Contenidos a abordar:

- Nociones de abstracción y figuración
- Valor y volumetría
- Diferentes tipos de orden (desorden o caos)
- Estructuras en pequeños formatos
- Materiales no tradicionales
- Readymade

- Collage
- Respecto al color: color e ilusión óptica y cromática
- Efectos visuales

Estos contenidos son los elegidos desde el diseño curricular vigente para formar parte del proyecto, paralelamente se enseñaron el resto de los contenidos de dicho diseño.

Para ello además de dar la orientación para el trabajo de libro de artista, en cada clase se realizara trabajos con diferentes técnicas para que ellos puedan elegir que técnicas utilizaran en ese objeto-obra.

Objetivos:

- Promover que los estudiantes puedan proyectar los distintos momentos de un proceso de realización plástica visual.
- Considerar las posibilidades de realización plásticas y visuales que ofrecen las distintas técnicas
- Introducir a los alumnos en las nociones espacio bidimensional y tridimensional
- Reforzar los conocimientos de perspectiva, recorrido visual.
- Enriquecer las producciones a través del acercamiento a la experiencia de los pares
- Ofrecer un enfoque más allá de lo meramente estético y entender al arte como medio, partiendo de una mirada poética y no literal
- Reflexionar a partir de la imagen, utilizar la educación artística como herramienta para desarrollar una nueva forma de comprensión e interpretación del mundo.

“...un arte inédito, un arte que escape (...) al artificio, creado y disfrutado por todos, que sea solo vida y no obras que dicen y no hacen. La finalidad del nuevo arte no puede ser la creación de nuevos esquemas representativos pasibles de ser absorbidos y utilizados en su beneficio por la cultura capitalista,

iniciando nuevas búsquedas y nuevos desarrollos que terminarán, presumiblemente, en el mismo callejón sin salida del arte actual (...)Hoy en día, a muchos artistas les interesa un arte que altere la realidad indeseada y no un arte que apenas les permita expresar, sea verbal o plásticamente, comportamental o conceptualísticamente, ese deseo.”

Adherimos al pensamiento de Bruscky, quien además considera que “la información estética que el artista trasmite enriquece el repertorio del receptor posibilitando mayores niveles de comprensión de la realidad y, en consecuencia, amplía sus posibilidades de actuar convenientemente sobre la realidad, pero no es la obra la que altera la realidad sino quien la consume...” (Bruscky, 2009)

Allí es donde el arte contemporáneo con sus imbricadas mezclas nos abre la puerta a la pluralidad ,“la enseñanza del lenguaje visual debería brindar marcos conceptuales, recursos básicos, herramientas y procedimientos que permitan resistir ante los poderosos mecanismos de la industria cultural –homogénea, serial e indiferenciada–, para lo cual la formación en la gramática y en las técnicas es necesaria pero no suficiente si ésta no está vinculada ni surge de la intencionalidad de la propuesta visual, las condiciones materiales y sus implicancias constructivas y contextuales” (Ciafardo, 2010). Para ello nos focalizamos en “el Libro de artista”.

“Tal vez se trate de poder oír –como anhelaban Adorno y Horkheimer– aquello que aún no ha sido oído, de tocar aquello que aún no ha sido tocado y de, en las clases de arte, mirar y producir aquello que aún no ha encontrado su forma” (Ciafardo, 2010). Consideramos que se acerca a la idea de búsqueda que valoramos, esa búsqueda de lo que aún no se está seguro pero que en definitiva no se queda con lo instituido, búsqueda de aquello que todavía está vedado.

Considerando que la práctica artística nunca esta disociada del contexto socio-histórico en que es creada suponemos necesario aclarar que: la “ redefinición histórica tanto del mundo del trabajo como de las estructuras de la producción afecta inexorablemente al espacio en que se desarrollan las prácticas artísticas, por cuanto supone la extinción practica del existir separado del espacio- el de la producción simbólica- en que ellas se desarrollan (...)

determina un desplazamiento estructural del “trabajo artista” desde su distante “torre de marfil” a un nuevo escenario plenamente integrado en el marco de esas (...) industrias de la subjetividad”. (J.L.Brea, 2004)

Involucrar, involucrarse como autores, ese es el desafío, que los alumnos se comprometan, se interesen, se “metan” dentro de su mundo, de su realidad, para fluir en obras artísticas únicas, y poseer mirada crítica (constructiva) sobre los otros, ya que uno no aprende solo, aprende con otros.

La búsqueda de sentido, y de nuevos sentidos, donde el arte supone una técnica dentro de un lenguaje metafórico, y acompañando la idea de Belinche y Ciafardo, pensando también que incluye un lenguaje diferente al verbal, que construye verosímiles y no verdades.

Recorte: Libro de Artista

Sobre el este estilo de arte todavía hay poco escrito, el “libro de artista” es una forma de producción artística, simbiosis de múltiples posibles combinaciones de distintos lenguajes y sistemas de comunicación.





Desde hace un tiempo que el arte sufrió cambios radicales en sus concepciones, en sus límites (que es arte, que es obra, que es público, que es ser artista) y en sus apreciaciones, por ende se seleccionó para este proyecto una obra de arte que puede fusionar otros modos de hacer arte para no limitar la posibilidad creativa a la hora de realizar las consignas.

El Libro-Arte /Libro de Artista como soporte de creación cuenta ya con una tradición de más de un siglo ; desde el punto de vista del artista, el concepto del Libro de Artista se puede definir como un soporte más, pero sus especiales características hacen de él un medio con unas posibilidades mucho más amplias: el juego con el tiempo, al poder pasar sus páginas, retroceder, desplegarlas y leer un discurso plástico en secuencias espacio-temporales; la posibilidad de unión entre la pintura, la escultura, la poesía experimental, las artes aplicadas, el libro de edición normal y los más diversos procedimientos artísticos y elementos plásticos tradicionales o innovadores. Todas estas múltiples combinaciones proporcionan un sentido lúdico y participativo a la obra, ya que el libro de artista se puede ver, tocar, oler, hojear, manipular y sentir. El artista puede realizar sus obras no sólo sobre papel, cartón o cartulina, sino también sobre metacrilato, plástico, madera, pizarra, etc., la

combinación múltiple de varias materias o aportar materiales reciclados impresos o encontrados, esto permitiría al alumno reflexionar a partir de la imagen, utilizar la educación artística como herramienta para desarrollar una nueva forma de comprensión e interpretación del mundo.



Tienen que mantener alguna conexión con la idea del libro, como es la presentación del material con relación a una secuencia que dé acceso a sus contenidos o ideas.

Puede emplear todas las técnicas artísticas posibles desde el óleo a la holografía, desde la acuarela a la infografía, desde el aguafuerte a la electrografía o la conjunción de varias de ellas.

Este carácter interdisciplinar, permite al Libro de Artista ser el medio de expresión de cualquier movimiento del Arte Contemporáneo, convertirse en poesía visual, en soporte subversivo, en cuento infantil, en escultura móvil. Se consigue, en definitiva, una libertad creativa diferente. Pueden además, enriquecer las producciones a través del acercamiento a la experiencia de los pares y de este modo se les ofrece un enfoque más allá de lo meramente estético y entendiendo al arte como medio, partiendo de una mirada poética y no literal.

Algunas características:

La primera viene dada por la relación que el Libro-Arte mantiene con la secuencia, el texto y la forma. A la vez, cada uno de estos conceptos puede ser abordado de múltiples y diferentes maneras. El tratamiento de estos tres elementos, gracias a la riqueza y maleabilidad que ofrecen, es lo que dota de

individualidad y singularidad a los Libros-Arte de cada artista. La secuencia, el texto, la forma, las imágenes, la fotografía, la página, el todo.

La clasificación de los Libros-Arte va más allá de las páginas, cubiertas, títulos, encuadernación, ilustraciones, tipografía... quizá lo que determina su clasificación y aumenta lo que representa su gran potencial, más que cualquier otra cosa, son las demostraciones de su sensación de lectura. Los Libros-Arte se pueden explorar, leer y percibir de múltiples maneras. Generalmente “solicitan” ser leídos de forma diferente al resto de libros. Permiten al lector explorar más allá de las convenciones lógicas del lenguaje y de la racionalidad de la página impresa en dos dimensiones.

La estructura es un componente importantísimo para el éxito del libro, pero el oficio en la producción del libro no es suficiente para constituir la sustancia del Libro-Arte. Éste tiene que ser más que una sólida producción de oficio, o cae en la categoría de una obra bien editada y estampada. Tiene que tener alguna convicción, algún “alma”, alguna razón de ser, y de ser un libro. Tiene que ser entendido como una forma altamente mutable, siempre bajo la investigación del artista.

En cuanto al contenido, la complicación de una forma narrativa puede producirse según el nivel de relación entre texto e imagen dentro de la estructura del libro. Un texto, ostensiblemente sencillo, y su relación con una imagen puede producir polivalencias mediante espacios lineales del texto fracturados por cortes en la continuidad de la narrativa y relaciones texto/imagen que no se duplican unas con otras. De esta manera la secuencia es más que una simple suma de las partes, es una única síntesis.

Como obra visual y gráfica la utilización del collage, páginas que se despliegan y multitud de sus partes fragmentadas pueden ser difícilmente reconocibles en un todo unitario. En este tratamiento de la secuencia no hay un camino lineal, no hay una única lectura, y los elementos juegan entre ellos en un montaje continuo produciendo un efecto “polisemiótico”.

Dentro de los libros de artista podemos además de imágenes, encontrar textos: la apariencia del texto es maleable y está sujeto a la manipulación a través de los significados formales. Como en el caso de las imágenes, los sistemas de producción son muy variados: caligrafía, escritura a mano, plantillas, tampones

de goma, tipografía, tipografía por ordenador o fotográfica, etc. Son todas formas posibles de incluir texto en la página. Incluso, a veces, haciendo uso de métodos de reproducción generalmente reservados a las imágenes plásticas, así como valiéndose de lenguajes inventados, y de esta manera el texto está más cercano al campo de las imágenes que al de las letras.

La forma

Según nos cuenta Bibiana Crespo Martín (2012) en un libro, la forma o estructura y la encuadernación no es lo mismo. Los métodos de encuadernación y sus convenciones engloban: selección de material, uniones o ensamblajes, coordinación de elementos... un todo que "funcione". La amplitud estética de la encuadernación va desde lo funcional hasta lo decorativo, minimal o excesivo. La estructura de un libro y su encuadernación están íntimamente relacionadas. En los Libros-Arte / Libros de Artista han sido utilizados todos los materiales imaginables, desde ropa y metal hasta lana y páginas de vidrio, cortando o troquelando la página, jugando con las diferentes opacidades del material. Esto posibilitará a los estudiantes en producir a su vez con materiales no convencionales, además de incursionar en la tridimensión.



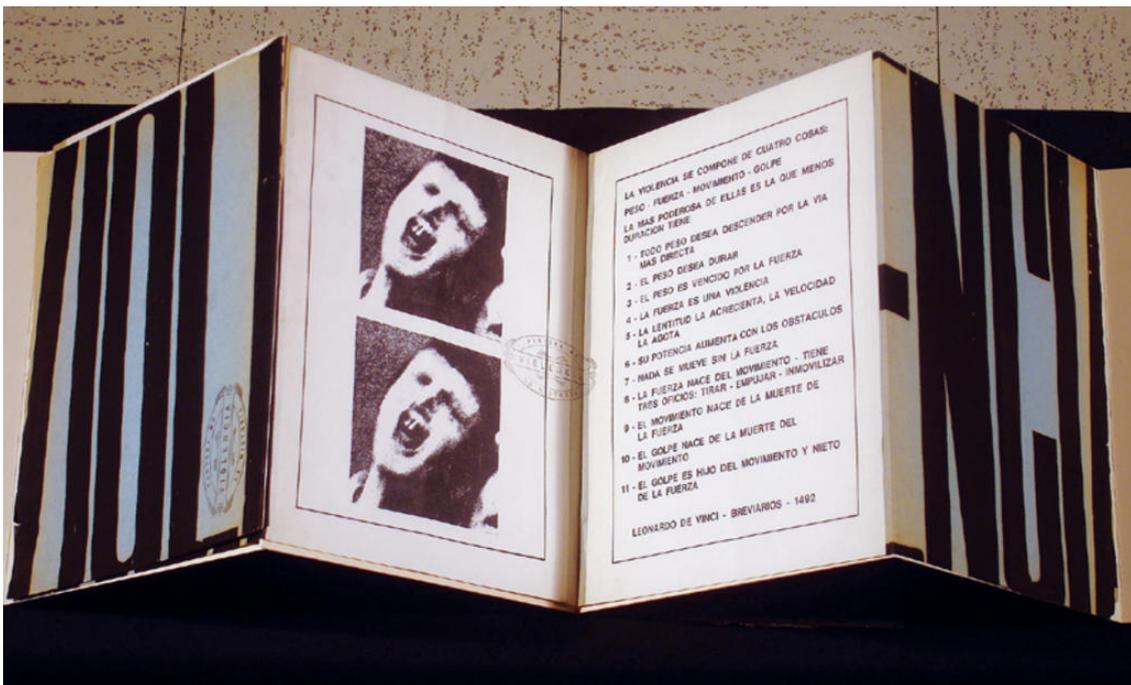
Existen variadas formas de encuadernar, una es desde un punto fijo unir las páginas-imágenes sueltas por un punto fijo. La simplicidad de este tipo de encuadernación permite que el material y la forma de las páginas puedan ser muy variados, a gusto y criterio del artista, es decir, se pueden mezclar hojas de papeles de calidades y tonos diferentes, telas, materiales sintéticos, objetos que no sobrepasen un cierto volumen. Las obras con forma Punto fijo gozan de una gran elasticidad interna, ya que las hojas se despliegan a modo de baraja de cartas, y de esta manera el espectador puede decidir ocultar o mostrar cuantas imágenes desee, abordando la imagen y la lectura espacial de muy diversas formas. Aquí se pone en juego las propias intenciones de cada alumno al poder elegir el modo que ellos creen será óptimo para mostrar su producción de imágenes.



Otro modo es la intervención de libros de texto, un libro puede ser transformado, o partes de un trabajo pueden ser recortadas y usadas para hacer una nueva obra. Este puede ser un método de trabajo que permite invención e innovación y a la vez el artista se posiciona conscientemente en su implicación como lector. El libro transformado es una intervención. Generalmente incluye actos de inserción, cortar fragmentos, borrar en la superficie de la página que ya está articulada. Una agresividad, una violación

de un texto existente que está relatado en un acto gentil para crear una nueva obra. En una obra transformada la presencia del original puede ser reducida a casi nada, o estar tan fragmentada y reestructurada que llegue a ser irreconocible.

En Argentina uno de los referentes con respecto al libro de artista encontramos a Juan Carlos Romero entre otros.



Romero- Violencia, 1977

Cuando Stephan Mallarmé hace su poema “Un golpe de dados”, rompe con la forma tradicional de organizar el verso al modificar el cuerpo de letras en un cierto desorden, con lo que crea espacios totalmente nuevos en el texto literario.

Interviene por primera vez en el espacio blanco, lo que nos hace mirar una página, además de leerla, convirtiéndola así en un acontecimiento plástico. El mismo dice: estos vacíos asumen importancia, como un silencio en derredor que dispersa las palabras. Estos poemas fueron publicados por primera vez en 1897.

“(…) Sin necesidad de contar toda la historia de lo que fue pasando en estos últimos ochenta años hasta llegar a este texto, podemos decir que en forma vertiginosa se fueron plantando los hitos de los cuales podemos enumerar fundamentalmente a los dadaístas y a los surrealistas, con obras que difícilmente se hubiesen podido clasificar dentro de una tradicional división de la pintura, escultura o grabado. Quizá sea necesario volver a recurrir a Duchamp, saber que en 1934 coloca en una caja antecedentes de su obra “El gran vidrio” y algunas de sus pinturas cubistas, y así compone “La caja verde”, con una tirada de 300 ejemplares, que para algunos significó la creación del primer libro de artista.” (Juan Carlos Romero- Fernando Davis y Ana Longoni, 2011)

Considerando que la educación artística para tercer año se enfoca en potenciar los conocimientos adquiridos previamente por los alumnos e incluir los nuevos, utilizándolos y apropiándose de diferentes técnicas en diferentes prácticas artísticas. Se propone alentarlos en la toma de decisiones autónomas, a la valoración de las diferentes miradas cuando se trabaja individualmente o en grupo, valorando la diversidad de opiniones. Hemos elegido el “Libro de artista” como recorte para aplicar los contenidos, ya que lo consideramos como una manera de romper con estereotipos, no solo en la educación de la escuela secundaria sino estereotipos que tienen que ver con las obras artísticas en sí:

- Salir de la carpeta (utilizando otro formato de soporte)
- No aplicar tridimensión en el plano solo en perspectiva (como planos de ciudad o de objetos)
- No aplicar solo tridimensión en la realización de maquetas
- La posibilidad que el libro de artista les da para aplicar diferentes técnicas y lenguajes artísticos (literatura, collage, dibujo, pintura y construcción) en un solo objeto artístico.

Evaluación del proyecto:

Se espera que en el transcurso del 3° año el profesor de Plástica-Visual evalúe tanto los procesos como las producciones realizadas en clase y los proyectos. Se tendrá en cuenta si los alumnos:

- Perciben los efectos lumínicos, cromáticos y visuales para diseñar diversas experiencias ópticas, cinéticas y/o táctiles
- Interpretan la relación figura-fondo, reforzando el mensaje estético que se pretende expresar.
- Incorporan el concepto de temporalidad a través del recorrido físico y visual en la materialización de una obra.
- Emplean nuevos procedimientos de composición a partir de creaciones más participativas
- Analizan y reflexionan sobre su trabajo y/o el grupal
- Promueven y seleccionan materiales adecuándolos al proyecto y/o a la realización.
- Organizan de manera consciente las potencialidades significativas del material, de los dispositivos plásticos y visuales

- Incorporan criterios reflexivos sobre el trayecto desde la idea hasta la concreción del proyecto integrador plástico y visual

VIII. Registro fotográfico

Algunas de las producciones de los alumnos de tercer año de la escuela Media N°2 de la ciudad de Saladillo- año 2016- Área Plástica



En el siguiente trabajo, se puede apreciar entre otros elementos del lenguaje visual utilizados, otro formato de soporte, el cual requiere desplegar las paginas en diferentes direcciones generando un recorrido visual diferente.





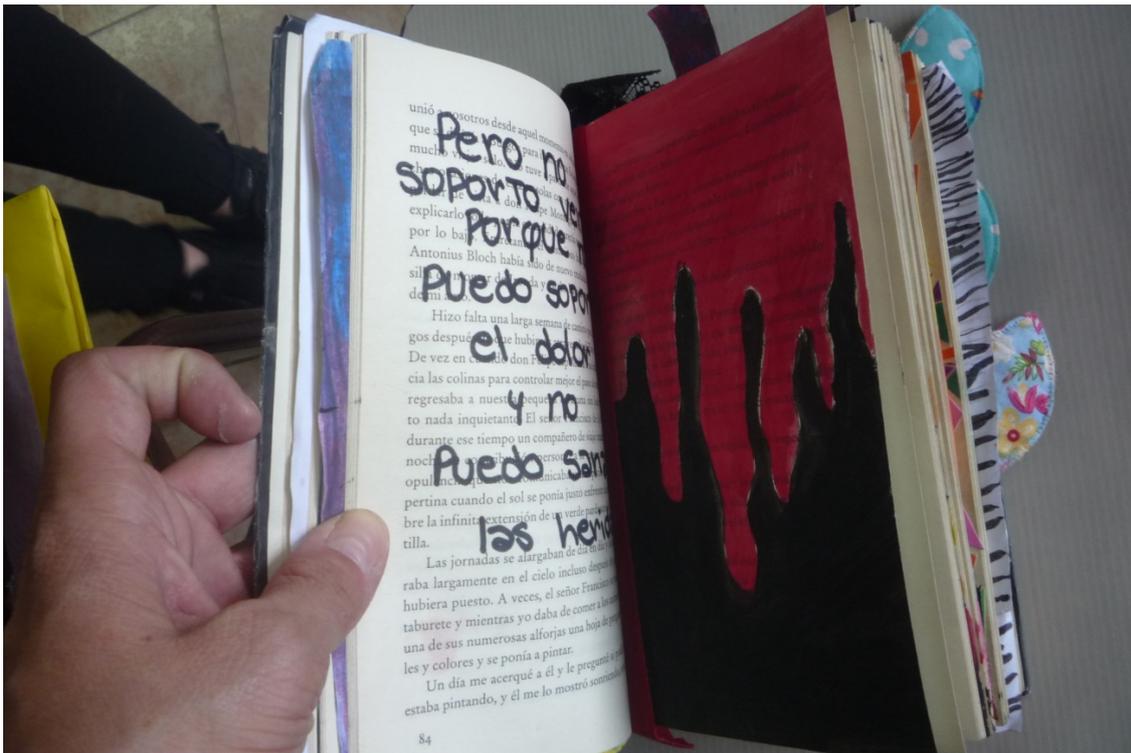




En el presente trabajo el soporte se transforma también en obra tridimensional gracias a la disposición de las páginas







En este último ejemplo la elección de la alumna fue intervenir un libro desde la obstaculización de la lectura de ciertas palabras destacando otras, hasta el agregado de materiales no convencionales a la estructura común del libro.

IX. Bibliografía

En orden Alfabético

- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia, (2010) “Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en la escuela”. Buenos Aires: Aique
- Belinche, Daniel (2011) “Arte, Poética y Educación”- La Plata: Secretaria de publicaciones y posgrado- Facultad de Bellas Artes-
- Belinche, Daniel y Ciafardo, Mariel- “El arte y la educación en el mundo contemporáneo”. La Plata: Secretaria de publicaciones y posgrado- Facultad de Bellas Artes-
- Berger, John, (2000), “Modos de Ver” Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA
- Brea, J. Luis (2004) “El tercer umbral- estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural”. Murcia: CENDEAC
- Bruski, Paul (2009) “Conceptualismos del Sur/Sul”. Cristina Freire y Ana Longoni (orgs.), Conceptualismos del Sur/Sul, edición bilingüe (portugués y castellano), Sao Paulo: Annablume
- Buren, Daniel (2004), “Formalismo e historicidad”, citado por B. Buchlol- Madrid: Akal
- Cerini y otros (2008), “Diseño Curricular para la enseñanza de Educación Artística en Educación Secundaria Básica”. Dirección General de Cultura y Educación.
- Ciafardo, Mariel (2010) “¿Cuáles son nuestras sirenas?: aportes para la enseñanza del lenguaje visual”. En *Revista Iberoamericana de Educación* (52/2)
- Ciafardo, Mariel y Belinche, Daniel (2008), “Los estereotipos en el arte: un problema de la educación artística: los artistas son de Piscis”- *Revista La Puerta: publicación de arte y diseño*. La Plata- Facultad de Bellas Artes (3)
- Consejo federal de educación (2010), “Resolucion 111/10”, Ministerio de educación nacional-
- Crespo Martin, Bibiana (2012) “el libro de arte/ libro de artista: tipologías secuenciales, narrativas y estructurales” *Anales de Documentación*, vol. 15, núm. 1, España: Universidad de Murcia Espinardo

- Davis, Fernando (2012)- Introducción al seminario Lenguajes Artísticos y mundo contemporáneo.
- Dirección de educación Artística, (2012), “El estado de la situación de la supervisión de la educación artística hoy”, Documento de trabajo N°1/2012
- Dirección Provincial de Enseñanza - Dirección de educación artística- (2006) “Problemas de la enseñanza”
- Gringberg, Silvia y Rossi, Mariana (2002). “Proyecto Educativo Institucional: acuerdos para hacer escuela”. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata, 1999
- Jiménez, José (2002) “teoría del arte” Introducción, Madrid: Tecnos-Alianza
- Ley 26206- Ley de Educación Nacional- D.G.C.Y Educación 2006
- Ley 13688- Ley de Educación Provincial- 2007
- Romero, Juan Carlos, Davis, Fernando y Longoni, Ana (2011)- “Romero”- extracto a propósito del libro “nacimiento del libro de artista”, en Pagina 12, edición del 4 de enero del 2011.
- Sacristan, Jose Gimeno. Perez Gomez, Angel I. (1992) “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid: Editorial Morata
- Saviani, Demerval (1982), “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en America Latina”, Revista argentina de educación año 2- numero 3