

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Bellas Artes
Especialización en Lenguajes Artísticos

Tesis:

***Propuestas artísticas contemporáneas.
Una mirada hacia la enseñanza de las artes
visuales en el nivel inicial.***

Tesista: Yanina Moroni
Directora: Ana Otondo

Año: 2020

1. Síntesis	03
2. Diagnóstico	06
3. Estudio de obras	20
4. Experiencias de enseñanza en torno a los objetos	59
5. Conclusiones	81
6. Anexo de planificaciones	87
7. Bibliografía	98

1.

Síntesis

El presente trabajo se propone analizar algunas cuestiones que han ayudado a dar forma al área artística en el nivel inicial, particularmente aquellas que se dan en el transcurso de la formación docente de grado y posgrado; y en general algunas que tienen lugar en las salas del nivel inicial dentro de la provincia de Buenos Aires. La trayectoria de más de 14 años como formadora de docentes del nivel inicial permite hacer un análisis de las concepciones sobre arte subyacentes en las propuestas didácticas de las y los docentes en los jardines de infantes. A su vez, se analizan algunas producciones artísticas contemporáneas que se presentan como facilitadores de un abordaje actualizado del área artística, particularmente las artes visuales, en las propuestas de enseñanza destinadas a los niños y niñas para la comprensión de la dimensión poética y simbólica del arte. De estas últimas, se presentan algunos casos como diagnósticos y como propuestas actualizadas.

El diagnóstico realizado recoge evidencias de que la formación profesional que la mayoría ha recibido ayudó a concebir el arte desde una postura romántica (artista/genio innato - público contemplador,) a la vez su enseñanza, al estar mediada por las corrientes didácticas en auge, fue poniendo énfasis solo en algunos aspectos como la “expresión” o el aprendizaje de “técnicas” y se vio asociada a nociones difusas de “creatividad” o solo al costado “lúdico”, en algunos casos mal comprendido. Estas posturas van acompañadas de una infantilización del arte, evidenciadas en vagas relaciones entre arte y juego, sentido utilitario del arte, comprensión del arte como una expresión interior individual y subjetiva exentas de un contexto cultural y social, la enseñanza de técnicas o la discriminación de los elementos del lenguaje visual entre otras.

La hipótesis que se maneja es que las instalaciones e intervenciones artísticas (como operaciones del arte contemporáneo) permiten al niño del nivel inicial trabajar acciones poéticas, introduciéndose en el mundo del arte, y abriendo la producción artística al campo simbólico, para “romper” con las producciones estereotipadas. Esto permite un abordaje del campo de conocimiento actualizado, y acorde a los lineamientos curriculares, establecidos en el Diseño Curricular del Nivel Inicial, y en la resolución 111/10 del CFE sobre Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Estos documentos conciben al arte como una forma de conocimiento, ha cambiado a través del tiempo y en distintas culturas. Por lo tanto, se constituye en un área del saber, cuyo recorte hay que contextualizar para ser enseñado y su abordaje debe hacerse desde un marco específico conceptual, atento al nivel al que está destinado.

Lo artístico hoy está dentro de una sociedad cambiante y que muta en sus concepciones. Por lo tanto, se hace imprescindible establecer ciertos límites: ¿Qué se entiende por arte? ¿Qué diferencia a una obra de arte de aquello que no lo es? ¿Y una mera cosa? Para responder a estas preguntas, se toma el concepto de metáfora desde los autores Belinche, Ciafardo y Oliveras principalmente, pero se verán otros autores.

El marco desde donde se aborda plantea la presencia necesaria de la metáfora para llegar a una definición o referencia al momento de referirse a obras de arte. Elena Olivera plantea que el arte es una forma de “redescripción de la realidad”, una manera de “hacer mundos” y en ese proceso se hace necesaria la metáfora. La metáfora se presenta como el “límite” entre lo artístico y aquello que no. *“...podríamos definirla a la metáfora como una forma de percepción (para el caso de la metáfora visual) o de captación imaginaria (para el caso de la metáfora verbal) capaz de operar como un auténtico fertilizante del pensamiento”* (OLIVERAS 2013:19). Se puede advertir un marco de referencia. Mariel Ciafardo la define como: *“...un procedimiento consistente en designar una realidad con el nombre de otra”*. También se tomará como referencia la definición de Daniel Belinche: *“El procedimiento mediante el cual el arte se hace posible es aquel que permite convertir algo en otra cosa localizando el punto de partida en por lo menos dos imágenes”*. Estos son los tres autores propuestos como marco teórico..

Reunidos estos temas en 5 capítulos, el recorrido del trabajo pretende como objetivos:

- Favorecer, a partir de la investigación sobre las operaciones de arte contemporáneo, la definición de un marco teórico actualizado y situado que permita reflexionar sobre el campo de conocimiento artístico.
- Indagar sobre las operaciones del arte contemporáneo como posibilitadoras de actualización en las propuestas didácticas dentro del profesorado de Educación Inicial.
- Sondar en las muestras (propuestas didácticas para el nivel inicial y trabajos realizados por niños) sobre los alcances de las mismas en relación a los objetivos planteados

Se presenta en primer lugar el diagnóstico a partir de las experiencias realizadas en aulas de formación de grado del profesorado de educación inicial, en los espacios curriculares Educación Plástica y Ateneo de Nuevas Expresiones Estéticas de Institutos de Formación Docente de gestión estatal y privada del partido de Quilmes, y en aulas virtuales de capacitación docente pertenecientes al campus virtual abc, dependiente de las dirección

de formación continua de la provincia de Buenos Aires. Estos datos fueron relevados entre los años 2017 y 2019.

Seguidamente, se propone el análisis y estudio de obras de artistas contemporáneos que trabajan a partir de instalaciones e intervenciones de objetos que pueden ser retomados para propuestas de enseñanza dentro de un marco que establece el arte con su dimensión poética y simbólica.

Por último, se rescatan algunas de las experiencias en los espacios mencionados en el diagnóstico para analizar y estudiar sus partes y componentes. Estas experiencias fueron llevadas a cabo por docentes del nivel inicial en el momento de su formación de grado y en su formación de posgrado o capacitación, obteniendo los testimonios que se detallarán oportunamente a partir de la reflexión posterior a la experiencia.

2.

Diagnóstico.

Una mirada a las aulas de formación docente y las aulas de capacitación

Cómo se construye el marco conceptual y las propuestas de enseñanza para el nivel inicial de la educación obligatoria de la Provincia de Buenos Aires.

“¿Qué evoca el arte? ¿Qué nos dice? ¿Existe un código común para la representación de sentimientos o ideas? ¿El modo menor es triste y el ascenso cromático provoca ansiedad? ¿Las regiones agudas remiten a imágenes de felicidad y éxtasis y las graves a nociones sombrías? ¿Los violines portan melancolía y los tambores residuos de viejas milicias? ¿O la música, pura forma según Borges, gira sobre sí misma?”
Daniel Belinche¹

Los conocimientos sobre arte y educación artística que la mayoría de las y los docentes del nivel inicial ha recibido en su trayectoria escolar ayudó a concebir al arte desde una postura romántica, infantil, tecnicista o utilitaria reconocidos en los modelos propuestos por Aguirre Arriaga: modelo tradicional, expresionista y logocentrista.

Algunas de las experiencias y testimonios recopiladas para este trabajo, en el marco de las aulas del profesorado de Educación Inicial y aulas virtuales de capacitación docente, ponen de manifiesto estas nociones aprendidas a lo largo de la escolaridad, en la carrera y los propios contactos con el mundo del arte, enmarcan la enseñanza de este campo de conocimiento en las salas de los jardines de infantes y que fueron construyendo un “sentido común”. ¿Cuáles son las nociones que las y los estudiantes del profesorado manejan al momento de llegar a su formación? ¿Cuáles son las nociones de arte circulando dentro de los jardines de infantes, y por lo tanto, impactan en su enseñanza? ¿Cómo acompañar este proceso con un marco teórico que dé respuestas a demandas educativas actualizadas? ¿Cuáles son las experiencias de contacto con el mundo artístico que sirven como marco referencial?

Al respecto Ana Mae Barboza expresa una interesante reflexión que puede hacer algunos aportes en relación a la riqueza de la experiencia propia en el quehacer docente:

“Hoy, con casi 70 años de arte educación expresionista en las escuelas del mundo industrializado, llegamos a la conclusión de que la expresión ‘espontánea’ no es suficiente para el entendimiento del arte... Aquellos que defienden el arte en la escuela únicamente para liberar la emoción deben recordar que podemos aprender muy poco sobre nuestras emociones si no somos

¹ BELINCHE, D. (2010). Arte, poética y educación. Edición a cargo del autor. La Plata. Pág. 29

capaces de reflexionar sobre ellas. En la educación, lo subjetivo, la vida interior y la vida emocional deben progresar, pero no por sí solas. Si el arte no se trata como un conocimiento, y solamente como 'un grito del alma', no estamos ofreciendo ni educación cognitiva, ni educación emocional. Fue Wordsworth, a pesar de su romanticismo, quien dijo: 'El arte tiene que ver con la emoción, pero no tan profundamente como para reducirnos a las lágrimas' (BARBOSA 2009: 22).

Esta afirmación permite abrir camino para la reflexión sobre la educación artística en el marco de la libre expresión, la subjetividad y las corrientes de educación por el arte. Debate riquísimo y muy amplio que no se desarrollará aquí, pero se presenta como un interrogante. Como dice Eisner, es importante enriquecer el propio acervo para mejorar la enseñanza *"El acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital"* (EISNER 1995: 89). Un docente rico de experiencias artísticas, ya sean de apreciación o producción podrá ofrecer situaciones de enseñanza enriquecidas

A su vez, concebir al arte como un conocimiento cambiante, enfatizar esta idea de provisoriedad en el objeto de conocimiento y relacionarlo con la concepción de currículo será un aporte para reflexionar sobre la enseñanza, ya que se considera a los saberes en general, como recortes de la realidad, construcciones colectivas y provisorias siempre en debate, comprendidas en un diseño curricular, campo donde se juegan disputas de poder acerca de lo que se considera que debe ser enseñado, lo que puede "entrar" a la escuela y lo que queda excluido. Entonces cabe el interrogante: ¿Qué se entiende por arte?, ¿Qué diferencia hay entre una obra de arte y una mera cosa?

Ideas circulando

Entre las y los estudiantes del profesorado del Nivel Inicial y las y los docentes recibidos circulan ideas sobre el campo de conocimiento artístico, las cuales impactan en la elaboración de estrategias de enseñanza. Estas han construido una especie de teoría alimentada por varias corrientes pedagógicas y teóricas del campo artístico que se podrían resumir en:

a. Infantilización del arte. Relacionado con un juego de producción sin fines pedagógicos.

b. Sentido utilitario del arte. Los objetos artísticos son aquellos que son bellos, independientemente de su utilidad (se los suele confundir con artesanías, manualidades, objetos decorativos o recursos didácticos). Ligado a las bellas artes, modelo tradicional (Aguirre Arriaga).

c. Tendencia a comprender el arte como la expresión interior individual y subjetiva (frases como “*que los niños expresen lo que sienten*” “*El artista, en esta obra, expresó lo que sentía en ese momento. Por eso los colores son brillantes, porque estaba contento*”) y no como un producto cultural dentro de un contexto social y espacio - temporal, situado, relacional y experiencial). Ligado al Escolanovismo y el modelo expresionista (Aguirre Arriaga).

d. La enseñanza de técnicas gráfico-plásticas, aquellas propuestas de actividades que involucran la experimentación con materiales que en muchos casos no pertenecen a las artes visuales particularmente, como puede ser clorografía (desteñido de papel con lavandina), collage con alimentos, tizas remojadas en leche, tizas fritas, crayones derretidos, pintura “ciega” (realizada con jugo de limón), pintura con yogurt, entre otras.

e. La enseñanza de ejercicios de discriminación de elementos del lenguaje visual. Estudia las artes visuales desde un enfoque perceptualista y formalista, influenciadas por la lingüística. Entre estas propuestas encontramos la enseñanza de colores primarios y secundarios a través de círculo cromático, escalas de valores, mapa estructural, claves tonales, la línea y el punto como elementos aislados, etc.

Todas estas nociones circulando han ido conformando la idea que en general se ha construido sobre el arte y ha pasado a formar parte de los enfoques y fundamentaciones sobre el área. Anne Cauquelin ha llamado a este cuerpo de saberes, “rumor teórico”. Se trata de argumentos que las personas esgrimen sobre un concepto, se constituyen en una plataforma de consenso compuesta de fragmentos de saberes, pasiones, creencias, juicios y acciones que a primera vista pueden aparecer como opiniones vagas, gustos que hacen eco en un lugar común, pero sirven como fundamento epistemológico y son compartidos por la comunidad.

“No descuidemos algo muy importante para la teoría, y que constituye la parte más activa, móvil, y sin duda la más resistente de la esfera artística: la idea que el público se hace de ella. No se trata de la recepción de las obras en particular, sino del conjunto de sentimientos, juicios implícitos, a priori latentes, que acompañan a los espectadores sin que estos lo sepan. (...) Nadie se salva, si no de la teoría propiamente dicha, por lo menos de su rumor, bajo la forma de lugares comunes. Los lugares comunes son las propuestas y creencias comunes que se instalan a fuerza de repetición y que forjan las costumbres de pensar, sentir y de percibir” (CAUQUELIN 2012: 127).

Una experiencia llevada a cabo en un aula virtual de capacitación del curso “Las Primeras Experiencias Plástico Visuales. Ideas para la enseñanza en el Nivel Inicial” perteneciente al campus virtual abc.gov.ar, propuso una primer actividad de reflexión sobre

el lugar común del conocimiento artístico y como se han construido sus bases teóricas. A partir de la lectura del texto *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación* de Imanol Aguirre Arriaga², se preguntó a las docentes:

¿Cómo aprendí? ¿Qué enseñé a mis alumna/os hoy? ¿En qué modelo se inscribe?

La intención de esta actividad inicial fue poner de manifiesto cómo y de qué manera cada docente tomó contacto con el arte y cómo desde allí forjó sus saberes y los toma como sustento para enseñar en el nivel inicial. Algunos de los testimonios arrojados fueron:

Guillermina:

“A mis alumnos enseñé variedad de materiales y herramientas para potenciar su dominio instrumental y conceptual como consecuencias de estar en un taller de orientación manual. Para ello trabajo con materiales simples, herramientas sencillas y variedad de técnicas: trozado, rasgado, picado, plegado, brochado, soplado, amasado, pintado, esponjeado.

También destaco, que independientemente de lo anterior, intento estimular el desarrollo de las posibilidades de comunicación y de expresión promoviendo el disfrute por la actividad. Sin embargo suelo limitarlos.

Metodología de trabajo:

Generalmente planteo temáticas en base a fechas o eventos importantes y a partir de ello, considero variedad de actividades. Para la realización de las mismas, me enfoco en obtener un objeto y en guiarlos para su finalización, lo que se asemeja al MODELO LOGOCENTRISTA. Por ejemplo, esta semana estamos realizando juegos kermesse para festejar el día del niño (primero realizamos el juego de bolos, luego el tumbalatas y por último el de pesca)

Temática: día del niño

Productos: juegos kermesse

- 1. Juego de bolos (esponjeado sobre botellas – decorado de bolos – confección de pelota)*
- 2. Juego tumbalatas (cartapesta sobre latas – pintado – decorado – confección de pelota)*

² AGUIRRE ARRIAGA, I. (2016). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Universidad Pública de Navarra. Bogotá. Disponible en: <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>

En definitiva en la mayoría de las propuestas coloco en el centro de la acción educativa el producto (juegos kermesse – bandera para el 20 de junio etc. – Colgante nube – juego con depresores de colores etc.). Y para su obtención mis alumnos deben seguir pasos determinados.

En muy pocas actividades dejo que elijan sus propias estrategias de trabajo y resoluciones técnicas”.

¿Cuál es la concepción de arte subyacente a este testimonio? La docente trata de brindar herramientas y materiales variados, pero ¿con qué propósito? ¿Qué es lo que se está enseñando? Luego, describe una posible metodología de trabajo enmarcada en el modelo Logocentrista (AGUIRRE 2006), pero lo define focalizándose en la obtención de un producto final que termina siendo un objeto utilitario, basándose en un tema no específico del área: El día del niño. Por lo tanto se evidencia un sentido utilitario del objeto artístico. No se lo puede definir por sí solo, sino por su uso. Desde un paradigma conductista, plantea pasos determinados a seguir, pues tiene un objetivo puntual: llegar a construir tal o cual objeto. Si las experiencias artísticas de sus alumnos se limitan a estas propuestas, será este el concepto que llevarán hacia su trayectoria educativa. Además, se suma que el tema a tratar no pertenece a la esfera artística. El día del niño puede ser tomado por esta u otra área, pero se concibe aquí como un tema a poetizar. ¿Qué herramientas se brinda para ello? ¿Es un tema a tratar desde el conocimiento artístico?

Ana:

“El arte es sobre todo un estado del alma.” Marc Chagall

¡Buenas noches! Comparto una fotografía de mis alumnos de primera sección tomada en la primera parte del año, durante el desarrollo de una propuesta que responde a la Secuencia didáctica “Elementos del lenguaje visual: el color”.



En lo que refiere a mi formación en el área, mi relación con el arte, recuerdo el trabajo propuesto por los profesores de secundario basados en el uso de la línea, el plano, el punto de fuga, el círculo cromático, la realización de propuestas sugeridas por el docente sin tener en cuenta el interés de los alumnos, la presentación de la carpeta con todos los trabajos para aprobar la materia. Durante mi trayectoria en el Instituto

de Formación Docente, no recuerdo haber abordado el área en profundidad, sólo se nos ofreció un taller corto, en el cual nos mostraron las diferentes técnicas sugeridas para el nivel.

Como docente de Nivel Inicial, las propuestas para el aula están enmarcadas en el Diseño Curricular vigente³. Las mismas están orientadas a desarrollar situaciones que permitan al niño explorar, experimentar con diferentes materiales y herramientas. A trabajar los diferentes elementos del lenguaje visual, como el color, la figura humana, a través de las técnicas del dibujo y la pintura. Dentro del plan anual, están contempladas propuestas de lectura y análisis de obras de artistas plásticos como Jackson Pollock y los pintores informalistas. También la exploración de diferentes tipos de masas para trabajar las posibilidades compositivas y expresivas en tercera dimensión.

Las actividades están organizadas por momentos, donde hay un espacio para la presentación de la propuesta, la exploración del material, el desarrollo de la creatividad, y un momento de reflexión sobre la propia producción y la de otros.

Para ir cerrando mi aporte, creo que la manera de enseñar desplegada en el aula, se acerca al modelo expresivista descrito por Imanol Aguirre Arteaga como un modelo "(...) centrado en el sujeto y en el poder del arte como manifestación de la expresión del ser interior."

Me resultó muy interesante lo expresado por el autor al final de su ponencia, cuando propone "re imaginar las artes", comenzar a ver las artes como hecho cultural, y una escuela que revise las propuestas del área, pensar una "escuela renovada".

Ana presenta su formación durante la escolaridad se ha basado en la enseñanza de los elementos del lenguaje visual, descontextualizados de los intereses de los estudiantes y alejado de una propuesta que permitiera la construcción de sentido, lo poético y/o ficcional característico al arte. Y su formación de grado, se limitó a un taller corto sobre técnicas sugeridas para el nivel. Comienza su participación en el foro con una frase de Marc Chagall, que hace referencia al arte como un momento efímero, un estado provisorio de una entidad abstracta proveniente de creencias espirituales. Algo muy vago, difícil de abordar y de enseñar. Si consideramos al arte es un estado del alma, ¿cómo podemos enseñarlo?

Luego comparte una imagen interesante, demostrando un conocimiento del marco teórico del diseño curricular, pero no desarrolla acerca de su abordaje. ¿Cómo se enseñó el color? ¿Qué actividades realizan los niños? ¿Porque la elección de esos materiales y soportes no convencionales? A su vez, esto es contrarrestado con el modelo planteado en sus clases: el modelo expresivista, cuyo eje es la libre expresión, sin intermediación de la enseñanza porque este modelo considera a la expresión artística algo innato en los niños. Al finalizar, rescata una frase del autor que hace referencia a otro modelo superador (que el autor plantea al finalizar su desarrollo) enfocado en la cultura visual, deja entrever una distancia entre la formación de grado y las actualizaciones del campo del arte, y se hace

³ Cuando se habla de Diseño curricular vigente, se hace referencia al Diseño elaborado en 2007 y se sostuvo hasta 2017.

necesario el acompañamiento para la comprensión global de los modelos propuestos en el texto de Aguirre Arriaga

Bárbara:

Por lo general no trabajo mucho en la sala, elijo espacios del jardín que estén despojados de todo tipo de cosas, imágenes, juguetes, etc.

Les cuento que mi etapa de formación inicialmente fue muy tecnicista, lo que valoro mucho fueron las prácticas docentes en casas nido en la villa 21, otras experiencias en Villa Soldati.

A partir de mis primeras clases en instituciones educativas empecé a buscar e investigar, no me conformaba el diseño curricular ni la formación previa.

Cursé un posgrado en la UNLP de Lenguajes Artísticos que me dio un marco teórico muy importante y me animó a escribir sobre mis prácticas.

Conocí a Imanol Aguirre Arriaga, Fernando Hernández, Mariana Spravkin, Patricia Berdichevsky y muchos educadores copados que me ampliaron la mirada.

¿Qué enseño? Me interesa mucho que l@s niñ@s se relacionen con el arte contemporáneo. El arte relacional.

Generar que las clases sean un espacio de conocimiento crítico contextualizado.

¿En qué modelo me inscribo? En mi formación transité por todos los modelos y teorías tradicionales hoy me interesa mucho la construcción o deconstrucción.

Les mando un saludo!!

L@s leo!



Bárbara demuestra una formación más actualizada, al plantear una concepción del arte relacional, basándose en abordaje de obras de arte contemporáneo y una investigación y especialización en el área, lo cual afirma la importancia de poner en discusión el objeto de conocimiento (el arte) y su enseñanza y la importancia de seguir capacitándose continuamente. La frase con la que comienza suena muy interesante: “no trabajo mucho en la sala, elijo espacios del jardín que estén despojados de todo tipo de cosas, imágenes, juguetes, etc.”. Pensar el espacio y entorno de trabajo es algo no tenido en cuenta de forma frecuente, pero es crucial para la enseñanza. ¿Cómo ser creativo en un ámbito saturado de información visual? ¿Cómo pensar propuestas interesantes a la luz de los estereotipos que circulan en las salas, y en general coartan la capacidad de producir?

La idea planteada al final de construir y deconstruir modelos y teorías, junto con la imagen de un grupo de niños en un espacio extra áulico, implica un desafío constante que insta a repensar constantemente el objeto de estudio, a la luz de los contenidos del Diseño Curricular.

Mirta:

“Como ya comenté en mi presentación, hace 5 años que ingresé como profe de Educación Visual en el nivel. Debo confesar que no fue sencillo el inicio, me encontré con un lugar donde preponderaban los estereotipos y donde las señas estaban acostumbradas a planificar el área y fue difícil que comprendan que ya eso no deberían hacerlo a partir de mi incorporación. Tuve, en algunos casos, mucha resistencia, lo que me dificultaba la labor y la convivencia. Afortunadamente tuve mucho acompañamiento por parte de las inspectoras del nivel y de la modalidad quienes me sugirieron ir de a poquito. Tuve mucho que aprender, el nivel es como otro universo diferente a primaria y a secundaria y, debo reconocer, que me cuestioné en varias oportunidades la continuidad pero....aquí estoy, feliz de los logros.

La enseñanza se inscribe en el modelo filolingüístico, la alfabetización visual como fundamento de la disciplinarización de la educación artística. Donde la alfabetización visual consiste en: la habilidad del ver-observar; la habilidad de producción de imágenes o mensajes visuales; habilidad para emitir mensajes con y sobre las imágenes”.

Mirta, profesora de artes plásticas puede hacer una mirada crítica al interior de su jardín de infantes. Tuvo que profesionalizarse en la didáctica del nivel (poco abordada en la formación de grado). Se enmarca dentro de un modelo filolingüista, centrado en la alfabetización: ¿Es importante, dentro del nivel inicial de la educación, la alfabetización y/o “disciplinarización” en los lenguajes artísticos? ¿O es preferible brindar espacios que favorezcan la experiencia artística? ¿Cuál es la lógica propia del nivel educativo?

Nelly:

“En relación a lo que aprendí durante mi trayectoria escolar (primario-secundario) considero que no fue muy significativo, todo lo contrario, recuerdo como me frustraba cada vez que tenía que rehacer mis producciones porque no estaban acorde a lo que la docente esperaba que por lo general era “copiar” X obra. Las propuestas eran muy direccionadas, no estaban basadas en nuestros intereses. Cosas como estas me hacían perder el interés en el área, sentía que nada me salía bien y mucho menos igual a lo que la docente pretendía que realizara. Creía que hacían arte solo aquellas personas que sabían dibujar o pintar.

Durante mi formación como Profesora de Educación Inicial, pude cambiar mi mirada respecto al arte, ya que “la educación artística no busca formar artistas, sino personas”.

Hoy como docente considero que es importante tener en cuenta que no se debe corregir las producciones de los niños, ya que estas están cargadas de sentimientos, emociones y sensaciones, creo que debemos brindarles palabras de aliento y confianza para estimularlos a seguir siendo creativos.

A modo de cierre, considero que la manera de enseñar en el aula tiene relación con el modelo expresionista descrito por Imanol Aguirre Arriaga como un modelo “centrado en el sujeto creador y el poder del arte como manifestación de la expresión del ser interior”.

En la actualidad por medio de la expresión artística podemos comunicar a otros y a nosotros mismos afectos, sentimientos, ideas, pensamientos. El campo de la expresión y apreciación artística está orientado en potenciar en los niños la sensibilidad, iniciativa, curiosidad, espontaneidad, imaginación, gusto estético y la creatividad”.



La formación de Nelly en la escuela obligatoria, parece estar centrada en un modelo tradicional, que ella comenta haber “superado” pues esas experiencias fueron frustrantes, desmotivando el interés en el área (y creando saberes sobre la misma muy desalentadores). Sin embargo, este cambio ha tomado el rumbo opuesto, hacia un modelo expresivista, al concebir a las obras de los niños cargadas de sentimientos y emociones, y darle un fuerte protagonismo al desarrollo de la creatividad. ¿Cuáles son los sentimientos y emociones que están expresando los niños de la imagen? ¿De qué manera se enseña a niños pequeños, a través del arte, este tipo de expresión? ¿Es función de la educación artística la expresión afectiva, o de emociones y sentimientos?

María Beatriz:

“Leyendo un poco la bibliografía puedo observar claramente los tres modelos pero no puedo definir exactamente en cuál se basaría la modalidad de transmitir el arte. Me planteo críticamente que suelo hacer muchas secuencias en las que pongo en contacto a los niños con la educación visual, más que nada brindando los elementos para que tengan un mejor manejo de los mismos y varíen sus producciones utilizando más de una vez el mismo elemento. Si bien se les brinda un espacio para que ellos, con lo brindado en esa clase, produzcan lo que quieran poniendo de manifiesto sus sentimientos, no es ese el objetivo que me propongo.

Yo no recuerdo haber tenido, ni en mi etapa de jardín ni durante la cursada de mi carrera acercamientos a pintores, escultores, obras callejeras o alguna otra expresión del arte en sí”.

María Beatriz comenta, críticamente, brindar a los niños variados materiales y herramientas para “transmitir” el arte y que tengan un mejor manejo de los mismos, pero asimismo, abre el espacio para que pongan de manifiesto sus sentimientos, aunque no es el objetivo. ¿De qué forma los niños pondrán de manifiesto sus sentimientos, si lo que se está enseñando es el uso de un “elemento”? Con elemento se infiere que hace referencia a alguna herramienta o material determinado. La frase del final permite comprender que la concepción del arte de María Beatriz está relacionada con la experiencia artística delimitada a la manipulación de materiales, herramientas y técnicas, pero no a una mirada más abarcativa del proceso artístico. Será bueno incrementar las propias experiencias de apreciación y producción para la comprensión del arte.

El análisis de estos relatos permite abrir interrogantes para pensar un posible marco teórico o enfoque de la enseñanza en el profesorado del Nivel Inicial. Estos testimonios entran en debate con la fundamentación del área en el Diseño Curricular del Nivel Inicial:

“La Educación Artística es entendida como un campo de conocimiento que propone generar situaciones de enseñanza y de aprendizaje donde los niños construyen experiencias desde el vínculo e interrelación con el entorno y con sus semejantes. Esto es así por la particularidad que tiene el arte como proceso dinámico, relacional y situacional: experiencia de haber sentido, conocido, presenciado o co-construido algo.

...Por lo tanto, y tomando en cuenta lo anteriormente dicho, la educación artística implica construir y desarrollar las competencias específicas de ese campo de conocimiento que tiene por objeto de estudio el arte como proceso relacional y situacional, un lenguaje propio que es simbólico y un método particular que es intersubjetivo e interrelacional”. (Diseño Curricular para el Nivel Inicial 2018: 59).

Y con la resolución 111/10 del CFE sobre Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional:

“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 los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal” (CFE Res. 111/10: 7).

Un posible marco teórico que ayude a construir sentido poético

Una persona ha pasado por todos los niveles obligatorios de la educación formal en Argentina, ha transitado 15 años de su vida dentro de instituciones educativas, construyendo conocimiento sobre el arte: ¿Qué aprendió? ¿En qué supuestos, o lugares comunes se formó? ¿Nos lleva 15 años aprender a construir sentido?

Al analizar los testimonios de las docentes del Nivel Inicial, se puede advertir cierto lugar común en la formación profesional. Estos saberes parciales, creencias, juicios siguen construyendo las bases del rumor teórico del área en el nivel inicial, pero no dan una respuesta clara a una fundamentación epistemológica en relación con los documentos curriculares vigentes, y con la noción de arte en la actualidad. Se puede decir también que hacen difusas algunas propuestas muy interesantes de docentes que, en la práctica dominan el área desde una perspectiva superadora, pero al momento de justificarla teóricamente carecen de fundamentos concretos, o confunden conceptos (sobre todo el de expresión y alfabetización visual).

Desde los documentos que enmarcan la Educación Artística en el Sistema educativo, se concibe al arte como una forma de conocimiento. Por lo tanto, se constituye en un área del saber que puede ser enseñado y su abordaje debe hacerse desde un marco específico conceptual, atento al nivel al que está destinado. Si bien la finalidad no es formar artistas, es importante tener como perspectiva que el artista no nace, se forma y requiere para ello de un proceso de aprendizaje.

“Las concepciones modernas no solo han modelado la noción de conocimiento, sino además las reflexiones en torno al arte y lo estético. Algunas nociones habituales relacionadas con la producción artística han puesto un énfasis excesivo en la creatividad, la emoción y la inmediatez; lo que ha alimentado, de este modo, la idea de que el arte es una cuestión de pura inspiración y que la obra de arte aflora de repente en la conciencia del artista y solo necesita tomar cuerpo en algo” (GARCIA; BELEN 2013:12).

Desde el diseño curricular del Nivel Inicial, se plantea el enfoque del arte como un campo de conocimiento con ciertos saberes específicos a ser enseñados. El arte requiere de una constante reflexión en torno a las instancias de producción y la percepción. El niño de cinco años es capaz de comenzar a construir conceptos y criterios sobre la interpretación y la producción artística. En el inicio de su formación, podrá comprender que el arte es una actividad que se puede aprender, y requiere trabajo, tiempo, reflexión, actitud crítica, observación y confrontación. El arte es una experiencia. Los objetos artísticos requieren de un esfuerzo de interpretación mientras que una cosa no (DANTO). Lo artístico hoy está

dentro de una sociedad cambiante y que muta en sus concepciones. Elena Oliveras al respecto de los límites del arte, dice: “*¿Podríamos afirmar que no hay límites?, ¿Acaso todo es o puede ser arte? Si es verdad que todo es arte, nada es arte, podríamos decir también. Deberíamos aceptar quizá la existencia de ciertos límites, principalmente los que bordean la ética (aceptada)*” (OLIVERAS 2005:65).

Para establecer estos límites, e intentar delinear algunos puntos que pueden ayudar a armar un marco teórico, se propone tomar la figura retórica de la metáfora, como distinción de un objeto artístico de uno que no lo es. Etimológicamente, la palabra metáfora viene del griego μεταφορα (metaphora). Metaphora viene de metapherein formada por meta (fuera o más allá) y pherein (trasladar, llevar, pasar). La metáfora consiste en trasladar el sentido de una palabra o frase a otra. Para este estudio, se toma el concepto de metáfora desde las definiciones estudiadas de los autores Belinche, Ciafardo y Oliveras.

El arte es una forma de “redescripción de la realidad”, una manera de “hacer mundos” (OLIVERAS 2013: 19) y en ese proceso se hace necesaria la metáfora. Se presenta como el “límite” entre lo que se define como artístico y aquello que no. “*...podríamos definirla a la metáfora como una forma de percepción (para el caso de la metáfora visual) o de captación imaginaria (para el caso de la metáfora verbal) capaz de operar como un auténtico fertilizante del pensamiento*” (OLIVERAS 2013:19).

Relativo específicamente a las artes visuales, Mariel Ciafardo la define como: “*...un procedimiento consistente en designar una realidad con el nombre de otra con la que mantiene una relación de semejanza. Se basa en la comparación (existe un término real que sirve de punto de partida y un término evocado o imagen), pero en la metáfora se ha eliminado uno de los términos comparados. La metáfora construye la similitud; no hay nada a priori que vincule los dos términos. Esta similitud es de contenido (y no de forma)*” (CIAFARDO 2020: 350). Daniel Belinche, por su parte aporta la idea de metáfora como un procedimiento, una acción o producción por parte del artista que se completa en el espectador: “*El procedimiento mediante el cual el arte se hace posible es aquel que permite convertir algo en otra cosa localizando el punto de partida en por lo menos dos imágenes. Este procedimiento es la metáfora*”. (BELINCHE Arte, Poética y Educación 2010: 20). Vale detenerse en esta aclaración sobre la significación de la metáfora en las artes visuales, a diferencia de la lingüística. Se utiliza de manera general, sin hacer distinciones entre otras figuras familiares, como la metonimia, la comparación, sinécdoque, prosopopeya, etc. Se toma esta idea de captación imaginaria que establece una similitud entre dos imágenes o

términos, traslación del sentido de una palabra o frase a otra o de una imagen a otra. Esta similitud amplía el conocimiento, permite traer “desde más allá” relaciones que ensanchan el sentido de lo que se percibe, y por lo tanto, amplían el conocimiento, es donde el arte se hace fundamental a la hora de desarrollar el pensamiento crítico. Dice Oliveras, respecto de las metáforas lingüísticas: *“La metáfora corresponde al arte del buen decir, torna más llamativo el lenguaje y permite que espontáneamente nazcan imágenes en la mente del receptor”* (OLIVERAS 2013: 19). Se puede tomar esta afirmación para la metáfora visual. Además, es particular del arte la ficción, lo poético, el doble sentido, el ocultamiento, la transformación de materiales en un tiempo y espacio específicos. Este proceso se da en la mayoría de las obras de arte, y sobre todo en las operaciones del arte contemporáneo, que se analizarán en el próximo capítulo. Se estudiarán ejemplos donde se establecen metáforas de contenido y de forma que pueden ser abordadas a partir de la apreciación y de la producción en el nivel inicial.

Una perspectiva que entienda al arte, como forma de conocimiento, construcción de sentido poético, metafórico y ficcional puede ayudar a actualizar la oferta de enseñanza en el nivel inicial y al niño del nivel inicial trabajar acciones poéticas, introduciéndose en el mundo del arte, y abriendo la producción artística al campo simbólico, para “romper” con las producciones estereotipadas. Superar los lugares comunes y comprender el arte como un producto cultural, situado, relacional (producto de un contexto social y un colectivo cultural).

Enfatizar el concepto de metáfora, las operaciones de intervenciones, instalaciones, propuestas interdisciplinarias del arte contemporáneo, los temas del arte (por encima de temas sociales: infancia, amor, dolor, tristeza, abuso sexual, etc.) como ser Tiempo, Espacio, Textura, etc. pueden ayudar a la construcción de un marco teórico del área. Para luego poder responder: ¿Cómo pensar una trasposición didáctica?

3.

Estudio de obras

En este capítulo se toman algunos artistas como referencia para poder analizar de como las operaciones del arte contemporáneo facilitan la comprensión de la metáfora como característica prioritaria del hecho artístico. Los artistas seleccionados tienen la particularidad de trabajar con objetos y con el espacio, ofreciendo la oportunidad de apreciar el proceso de metaforización. A partir de las operaciones que ejercen sobre los mismos, se puede observar como las intervenciones, instalaciones y apropiaciones permiten comprender las acciones poéticas.

El arte contemporáneo surge, en contraposición al arte moderno, a mediados del S XX y se extiende hasta hoy, tiene como característica principal romper con el paradigma tradicional sustentado por las nociones (entre otras) de belleza y mimesis, como así también revolucionando los procesos productivos en el cambio de uso de los materiales y soportes, cuestionando la tradición de los mismos. Comienzan a utilizar materiales que no se consideraban apropiados para la producción artística (como ser objetos de uso cotidiano, objetos industriales, maderas, cartón, etc.), y los procedimientos creativos se subvierten en algunos casos: ya no se trata de crear formas a partir de un lienzo blanco o un material bruto, sino que se parte de ciertas acciones sobre objetos y espacios cotidianos impensado anteriormente para el arte. Estas obras toman variadas denominaciones: “*Cuadro-objeto*”, “*escultura-objeto*”, “*construcción*”, “*assemblage*”, “*collage-relieve*” o simplemente “*objeto*”, *son las múltiples denominaciones que han recibido un conjunto de creaciones artísticas propias y exclusivas de nuestro siglo*” (GIUNTA 2003:14). Es particular del arte contemporáneo actuar a partir de ciertas “operaciones” para la creación de obras. Estas operaciones son acciones que ejercen los artistas sobre objetos cotidianos, en materiales y en espacios para metaforizar sobre los mismos. Este es el proceso de metaforización. Y uno de los factores fundamentales para que esto suceda es la descontextualización de ese objeto. Sacarlo de su aura utilitaria o cotidiana, para poder transformarse en obra de arte. Por eso se habla de operaciones, como acciones necesariamente poetizadoras. Son múltiples las operaciones que podemos enunciar dentro del arte contemporáneo, pero se analizarán algunas relacionadas con el ensamblaje, la intervención, la instalación, la cita, entre otras.

Se toma la obra de León Ferrari, sus objetos intervenidos mediante la conjunción de elementos, producen una obra singular; las obras de Adolfo Nigro, quien toma objetos

cotidianos y los ensambla en objetos artístico a partir de la apropiación y sincretismo. La obra de Horacio Zabala y Gabriel Orozco, particularmente las instalaciones con objetos que tienen un gran contenido conceptual; y por último el estudio de una práctica artística que, si bien no se corresponde con la categoría de arte contemporáneo, su apropiación y producción en el presente permitirá, a partir de la posibilidad de narración que propicia, una cita apropiada para la comprensión del relato poético en el hecho artístico: los panoramas móviles. Estas obras, entran dentro de la categoría esgrimida por Erkki Hutamo de prácticas de pantallas anteriores a la invención del cine que se rescatan por su potencial poético para la construcción de una narrativa en espacio y tiempo.

León Ferrari, objeto y concepto

León Ferrari es un artista argentino, nació en 1920 y falleció en 2013. Hijo de Augusto Ferrari -también artista, quien realiza el primer Panorama en Argentina- y Susana Celia del Pardo. Comenzó a dibujar y pintar en 1946, y en 1955 realiza su primera exposición individual en Milán. Vive alternativamente entre Argentina e Italia. A lo largo de su carrera, ha experimentado con variados soportes, técnicas, medios y modos de producción: desde escultura, talla en madera, estructuras de alambre, heliografías, fotocopias, litografías, libros de artistas, etc.

Sus obras denotan un gran contenido político-religioso, trabaja con collage y ensamblaje sobre temas de la Biblia, iconografía católica e imágenes contemporáneas. Trabaja con soportes y medios poco comunes. En 1964 ejecuta *Cuadro escrito*, la descripción escrita de una obra, considerada hoy como uno de los primeros ejemplos del arte conceptual internacional.



León Ferrari. Cuadro escrito. 1964. Tinta sobre papel

En el Premio Di Tella de 1965 presenta “La civilización occidental y cristiana”, un Cristo de santería crucificado sobre la maqueta de un bombardero norteamericano, pieza que fue rechazada.



León Ferrari. La civilización occidental y cristiana 1966
Plástico óleo y yeso 200x120x60 cm

A partir de 1991 reside en Buenos Aires, donde continúa haciendo arte contra la represión del poder y de la religión. Continúa trabajando con materiales muy diversos y poco convencionales: peces, ranas, profilácticos, imágenes de desnudos gráficos, estatuillas, elementos culinarios, experimenta con la escritura en braile. En 2004 se expone una retrospectiva de su obra en el Centro Cultural Recoleta provocando intensos debates y agresiones por parte de la Iglesia, rotura de obras, clausura y reapertura de la muestra

por parte de la justicia y uno de los mayores debates ocasionados en la historia del arte argentino. En 2007 recibe el León de Oro en la 52ª Bienal de Arte de Venecia, uno de los mayores reconocimientos a los que puede aspirar un artista en su carrera.

Se han realizado importantes exposiciones en los últimos años, tanto en la Argentina como en el exterior. En el 2008 junto a su familia crean la Fundación Augusto y León Ferrari. Arte y Acervo para continuar con el legado de ambos artistas. Durante sus últimos años trabajó intensamente y realizó numerosas donaciones de obras a entidades públicas y sin fines de lucro. Fallece en la ciudad de Buenos Aires el 25 de julio de 2013 a los 92 años.

En la obra de la serie *Avión con plumas*, se puede ver un helicóptero de juguete al que se le adosaron unas plumas de colores, probablemente sintéticas. Todo muy colorido, exageradamente. Las plumas ocultan más de la mitad del cuerpo del helicóptero, la parte trasera. Este objeto mide 39 x 49 x 55 cm. Se puede manipular con la mano fácilmente. Este objeto artístico es el resultado de la presentación modificada de un objeto funcional (un juguete), y su unión con otro material (las plumas). En esa conjunción, aparecen a priori las imágenes principales de la metáfora sugerida: helicóptero - plumas. *“El arte es un vehículo que nos habla de algo, o su finalidad no es la de aproximar su significado a nuestro entendimiento, como sostiene el primer Schkolovsky, sino la de crear una percepción particular del objeto ¿Una obra debe ser más que significar?”* (BELINCHE 2010: 39). ¿De qué manera esta conjunción ensancha el carácter semántico del objeto? Helicóptero y plumas se relacionan en algo: ambos pertenecen al aire, o “sirven” para volar. El helicóptero es un artefacto creado por el hombre para poder trasladarse por un medio aéreo, de forma rápida y más liviana que un avión, generalmente relacionado con vuelos privados, las fuerzas armadas, o los presidentes (tenemos una pintoresca anécdota de presidentes y helicópteros en Argentina). Las plumas forman parte de la cubierta del cuerpo en las aves. Son aireadas y livianas, le permiten al ave ser más ligero para poder volar. Pero Helicóptero y plumas son muy diferentes en otros aspectos: el helicóptero es de metal, la pluma es un tegumento. Uno es artificial, el otro natural. Todas estas ideas se vienen a la cabeza cuando se observa esta obra: artefacto para volar, artificial, ave, velocidad, aire, naturaleza-cultura, hombre-animal. Esta operación ejerce la metáfora, nos habla “más” del objeto representado y crea asociaciones que de otra manera no aparecerán. De esta forma, ya no vemos un helicóptero con plumas, más bien vemos un ave de metal, capaz de volar más y mejor. Su forma se parece a los pájaros, puede remontar vuelo, es liviano, y, por qué no, tal vez cante. El título no es muy elocuente: *“Avión con plumas (serie)”* no tiene nada de metafórico, es totalmente literal (aunque estemos viendo un helicóptero). Esto, sin embargo,

ayuda a la metáfora. Porque si la obra se titulara “La civilización occidental y cristiana”, podríamos adelantar algunas especulaciones sobre la poética, su sentido. Pero aquí no. El sentido metafórico lo construye cada espectador al observar y ensanchar el carácter semántico de esta conjunción, reforzado por la literalidad del título.

Siguiendo el análisis del objeto artístico, podemos apreciar los variados colores de las plumas: blanco, verde, naranja, rosa, azul. ¿Será el pavo real de los helicópteros? Esos colores se pueden asociar a pájaros exóticos, animales hermosos, que normalmente habitan selvas, como los papagayos o loros. Por lo tanto, este helicóptero emplumado es una vedette, alguien muy importante. Nótese que al decir “alguien” ya lo estamos personificando, y en vez de transportar a alguien, este helicóptero ES alguien.

Este es un ejercicio de interpretación de obra, comprendiendo el hecho artístico como un proceso, desde el comienzo o la producción, hasta su percepción. Pertenece a una serie, por lo tanto existirán más obras similares, enfatizando este sentido. Será interesante seguir el análisis de las demás obras. Es un objeto cotidiano afectado por una operación del arte contemporáneo, la intervención, en función de crear una metáfora que permite poetizar.



León Ferrari. Serie Avión con plumas. 2004. helicóptero con plumas 39 x 49 x 55. Colección Alicia y León Ferrari

Adolfo Nigro, objetos, unidad y mutación.

Adolfo Nigro es un artista rosarino, nació en 1942. Se mudó a Buenos Aires en la década del 50 junto a su familia. Estudió en la Escuela de Bellas Artes Manuel Belgrano y en la Escuela Prilidiano Pueyrredón. Comenzó a pintar en 1957. En 1966 se muda a Montevideo, donde realiza su primera exposición individual y comienza un período de formación en el Taller de Joaquín Torres García. Su obra gira en torno a la pintura, collage, tapiz y cerámica. Contempla un imaginario rioplatense, en el que puede observarse la influencia del universalismo abstracto del taller Torres García. Definió el agua como elemento fundamental de reflexión en su obra, luego se sumaron el aire y la tierra. Elementos tomados de la obra del filósofo francés Gastón Bachelard.

A partir de los 80, comienza a indagar en las posibilidades expresivas de los objetos, la sensibilidad sobre el transcurrir temporal y la precariedad de las cosas, con una serie de collages de colores saturados a los que incorpora elementos cotidianos como cucharas, cajas de fósforos y alfileres. A partir de 1969 incorpora lo geométrico (vinculado a las culturas precolombinas), será una constante de su obra. También, a partir de 1985 los objetos se hacen protagonistas en su obra, ya no representados, sino intervenidos, ensamblados. Son objetos sencillos, cotidianos: tazas, platos, jarras, ruedas, cucharas, lámparas, etc., En algunos casos los sincretiza con elementos cósmicos: estrellas, lunas; y piezas de comunicación: barcos, boletos, señales de ferrocarril, estampillas. En algunos casos, estos objetos se someten a un proceso de simbiosis con animales: pez, caracol, gallinas; y vegetales: ramas, troncos, junco, papas, cebollas, tomates, hojas, flores.

Fue distinguido con el Premio XXIV Salón Nacional de Grabado y Dibujo (1988); el Gran Premio de Honor LXXVIII Salón Nacional de Artes Plásticas, el Premio Trabucco Adquisición, otorgado por la Academia Nacional de Bellas Artes (1994). Nigro fue un gran defensor de los derechos humanos y colaboró varias veces con Abuelas de Plaza de Mayo. Fallece en Buenos Aires en 2018.

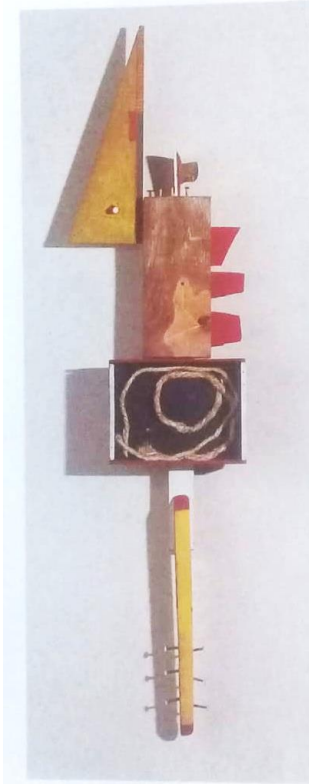


Adolfo Nigro. Ritmos del mar. 1992. Óleo sobre tela. 200 x 150 cm. Colección Museo Castagnino, Rosario.

La serie de objetos del autor se inicia en 1986-87, como una continuidad de sus pinturas: los mismos objetos representados en sus pinturas, aparecen como objeto – collage u objeto-ensamblaje. Se unifican, desplazan la cualidad de uno a otro. *“Estos conceptos de unidad y de integración comienzan a partir de 1984-85 a incidir sobre el objeto mismo, a transformarlo. Una forma es al mismo tiempo barco, costa, cielo. Contornos y colores de la representación de distintos objetos se unifican en una misma forma. La luna y el pez son luna-pez, la mano y el barco hombre-barco. Hay un proceso de mutación integradora donde los límites que se nos imponen en la realidad desaparecen y donde el objeto mismo se vuelve irreconocible”* (GIUNTA 2003:21). Esta idea de perder los límites que la realidad impone, remite a la noción de simbolismo y sincretismo, tan presente en el juego de los niños. Operaciones de prosopopeya, metonimia y metáfora se pueden observar en los niños cuando juegan con los objetos, le quitan su aura original, y le agregan otras características que ensanchan su sentido. En el caso de la obra de Nigro esta unión se realiza técnicamente por medio del collage o ensamblaje, lo cual permite la metaforización en la mutación de dos porciones de la realidad. El collage es una práctica poético-técnica heredada del cubismo, que favorece acciones poéticas. Una parte de la realidad es incorporada a la obra, no es re-presentada. Esos objetos ensamblados

aparecen allí por una decisión “materialista” del autor. No tiene el mismo sentido pintar un pez, dibujar un pez, que colocar un objeto cuya forma se asemeja a un pez, o colocar un pez real en la obra (sería un pescado). El artista decide si uno o más elementos de la realidad sean su obra o parte de la misma. Si bien el collage es un procedimiento mecánico o técnico, su potencial radica en actuar como principio que sirve de soporte a la subjetividad. Los objetos de Nigro, son el resultado de la unión de objetos funcionales y materiales elegidos intencionalmente que sufren una transformación plástica y semántica. El objeto en sí, aquel construido para un fin determinado, se opone al sujeto, se presenta frente a él, está por fuera. En cambio, el objeto artístico, sirve como proyección de la subjetividad en el mundo exterior. “*Expresa las relaciones existentes entre la percepción de lo exterior y el yo*” (GIUNTA 2003:15). Pierde su función utilitaria, ahora es contemplado. Son únicos e irrepetibles. Llevan un sentido metafórico y por lo tanto generan una poética particular. Se diferencia de la escultura, porque se trabaja a partir de lo que este arroja. Se diferencia del *Ready-made* en que este último es un objeto entero incorporado tal cual y descontextualizado a partir de su ubicación en un contexto artístico, no sufren mutación o intervención. El objeto artístico sí. Es una operación diferente ligada a lo conceptual y disruptivo. El objeto surge como posibilidad constructiva para el artista, como medio para experimentar la construcción de sentido. Se convierte así, en un canal privilegiado para la metáfora.

En la obra “Herramientas del mar II”, vemos cómo opera la metáfora, a partir de la utilización de los materiales. Son elementos funcionales (pinces, madera, sogas, clavos) descontextualizados e integrados con materiales adjuntores. Todos han sufrido el desgaste del tiempo y nos remiten a un mundo primitivo. La escuadra, se relaciona metafóricamente a un arpón, por semejanza de forma. La soga, aparece desfuncionalizada, no ata, sino que libera.



Adolfo Nigro. Herramientas del mar II. 1987. Objeto 83 x 21 cm

En la obra "Guitarra y estrella", no aparece ningún objeto cotidiano reconocible, pero se pueden observar los distintos materiales y su potencialidad metafórica: la piedra es estrella: amarrada con una soga que genera el grafismo de estrella (esa suerte de asterisco formado al entrelazar la soga en un eje simétrico axial), se encuentra ubicado en la parte superior remitiendo al cielo, a constelación. La piedra y la estrella comparten algunas las cualidades y otras se descartan en el proceso metafórico. Ambas son roca (o elemento mineral), tienen brillo, son esféricas. La forma ondulada del cartón se ubica de tal modo que se asemeja metafóricamente al cuerpo de la guitarra, y es atravesada por la soga sirviendo de nexo entre la parte inferior y la superior, generando la conexión cósmica del hombre entre el cielo y la tierra.



Adolfo Nigro. Estrella y guitarra 1987. Objeto 46,5 x 7 cm. Colección Andrea Giunta

“Pez, luna y cañas” es un objeto caja que presenta una abstracción de pez, en color rojo, un trozo de arpillera, una polea. En las obras de Nigro, los materiales se integran como elementos significantes, por lo que pueden connotar por su forma, su color o textura y otras veces como cada elemento funciona como metáfora, por su procedencia o su valor plástico en la composición. La arpillera, en este caso, funciona como metáfora visual de la arena, por su color y su textura. Otorga sentido por lo que connota el cromatismo: el amarillo, la playa, el azul el agua. La polea, como en el caso anterior las sogas, significan la presencia del hombre. Andrea Giunta analiza en esta obra: *“Nuevamente aquí, el conjunto aparece articulado por esa dialéctica entre lo que está arriba (la luna) y lo de abajo (el campo, el mar) sintetizado por el trabajo humano que permite elevar, subir, ascender (polea), por lo tanto símbolo de transformación y elevación. Las ideas de unidad entre lo que integra nuestro mundo conocido, de elevación, de superación, de trascendencia, aparecen como constantes de estos ‘objetos’.”* (GIUNTA 2003:25).



Adolfo Nigro. Pez, luna y cañas. 1987 Objeto. 29 x 12 cm

Los objetos y objetos-caja comparten la verticalidad, asociada a la ascensión. En todos, utiliza objetos y materiales elegidos por su potencialidad poética y metafórica ya sea por el sentido que tiene para el artista (objetos antiguos) como por su potencial plástico (color, textura, forma). La operación necesariamente necesita de una descontextualización de esos objetos para buscar un sentido metafórico en la mutación o simbiosis, buscando una composición armoniosa que lleve a la idea de ascensión, como un diario de ruta que va completando en su trayectoria profesional.

Horacio Zabala, contexto.

Horacio Zabala nace en Buenos Aires en 1943 Estudió arquitectura en la Universidad Nacional de Buenos Aires. En 1976 emigra a Europa, reside en Roma, Viena y Ginebra. En 1988 regresa a Buenos Aires. Su obra se puede definir por el uso mínimo de lenguajes visuales y medios heterogéneos. Trabaja a partir de conceptos, reflexiona a partir del uso de palabras, signos, imágenes y objetos. Los pone en relación, desvía el sentido de los mismos y plantea interrogantes. Su obra explora críticamente el contexto social y estético de la información, los medios de comunicación, las pantallas y la ficción.

En 1967 realiza su primera exposición individual y el 1972 publica su primer libro. Hasta el presente, cuenta con más de 40 exhibiciones individuales en América y Europa. Formó parte del CAYC (Centro de Arte y Comunicación) y del grupo de los 13. Junto a este grupo realizó varias obras en espacios públicos. En 1973 presenta una exposición en el CAYC cuyo título fue Anteproyectos, conformada por fotografías, heliografías, fotocopias, cartografías impresas, ready-mades, textos, instalaciones y diseños de arquitectura carcelaria. Esta exhibición, con su diversidad de medios, inaugura la línea analítica que identifica su obra.

Realiza curadurías y diseña múltiples muestras. La primera fue en 1973, junto a Edgardo Antonio Vigo, se tituló *Última exposición internacional de Artecorreos* en la Galería Arte Nuevo de Buenos Aires.

En 1976, desde Roma, organiza y coordina una encuesta dirigida a diseñadores, críticos, artistas, historiadores y teóricos del arte denominada "Hoy el arte es una cárcel". Consistió en solicitar imágenes, información y documentos a propósito del arte como sistema cerrado. Con todo lo recopilado, se hizo una exhibición itinerante y un seminario organizado por el Centro Internazionale studi di estética y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Palermo, Italia.



Horacio Zabala. El arte es una cárcel. Impresión de sello de goma sobre papel calco con tinta 34 x 107 cm

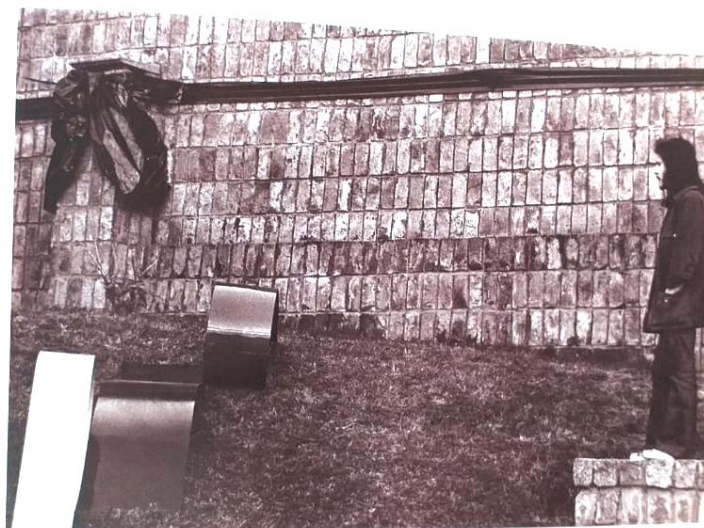
En 1984 se traslada a Viena y comienza una serie de obras sobre los medios de comunicación, y en 1997 desarrolla una obra interactiva para ser presentada en internet, producida y difundida por el Centre pour l'image contemporaine Saint-Gervais, de Ginebra.

Sus obras están presente en varios de los museos y centros de arte más importantes del mundo. Se destacan por renombre y cercanía, el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires, Museo de Arte Contemporáneo de Bahía Blanca, Museo de Arte Contemporáneo de Rosario, Museo de Arte y Memoria de La Plata y Museo Nacional de Bellas Artes de

Argentina, Museo de Arte contemporáneo de la Universidad de San Pablo, Brasil, Museo de Arte de la Universidad de Iowa, EEUU, International Centre of Graphic Arts, Lubliana, Eslovenia, entre otros.

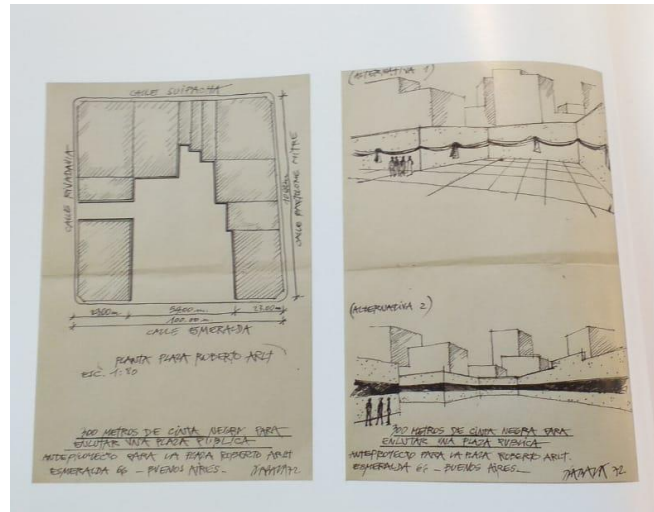
Ha experimentado materiales normalmente no relacionados con el mundo del arte, estableciendo un proceso de metaforización que acciona conectado a su contexto, genera reflexiones sociales y políticas. Una de sus obras más recordada es "*300 metros de cinta negra para enlutar una plaza pública*". Originalmente fue realizada en 1972 y fue recreada en 2012. La obra consistió en rodear una plaza con una banda de plástico negro de aproximadamente 300 metros de largo por 60 cm de ancho, pegada a una altura de 2 metros a lo largo de las medianeras que rodeaban la plaza Roberto Arlt, ubicada en Rivadavia y Esmeralda de la ciudad de Buenos Aires. Esta obra formaba parte de un conjunto de intervenciones y obras realizadas por el grupo de los 13 en el contexto de la muestra Arte e Ideología en el CAYC, y Arte de Sistemas II en el CAYC y el Museo de Arte Moderno.

En un contexto socio político convulsionado, bajo la presidencia de Lanusse, Zabala y otros artistas proponen estas obras como espacios para pensar, con obras que exponen sucesos de la realidad, como la dictadura de Lanusse y la masacre de Trelew.



Horacio Zabala. "*300 metros de cinta negra para enlutar una plaza pública*" 1972

Fotografía blanco y negro. Fotógrafo desconocido 18 x 24 cm

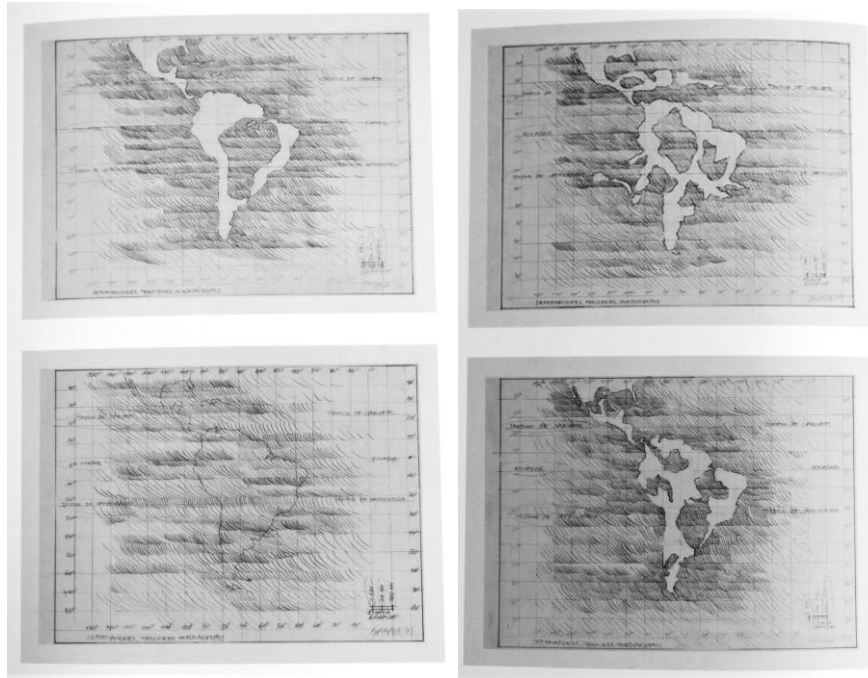


Horacio Zabala. Anteproyecto para 330 metros de cinta negra para enlutar una plaza pública.
1972 tinta sobre papel 32 x 21 cm.

Fernando Davis analiza las operaciones técnicas y metafóricas que se ponen en juego en esta obra: *“Una reducción de recursos (técnicos, formales, materiales) unida a la exigencia de una potenciación del sentido. Con una simple cinta de plástico de producción industrial -un elemento mínimo, “pobre” en su materialidad, ajeno a toda pretensión de sofisticación formal-, como único recurso de su instalación, Zabala diagramaba un potente dispositivo cuyos efectos poéticos (y políticos) estaban muy lejos de su consideración como forma “autónoma”. Por el contrario, estos eran potenciados en la compleja inscripción contextual de la obra”* (DAVIS 2012:30)⁴.

Esta obra, posterior a la escritura *“Este papel es una cárcel”*, es el camino que elige Zabala para su obra. Rompe con los soportes tradicionales y busca otros: plazas, objetos cotidianos, la calle, internet. *“El papel es una verdadera cárcel. A tal punto fue así para Zabala que, inmediatamente después de esta obra pasó a trabajar con objetos, con ready-mades (botellas, mapas, herramientas, sellos) e instalaciones como para sustraerse de los límites impuestos por el soporte”* (HERRERA 2007:9). A esta percepción de Herrera sobre el gesto, Fernando Davis le agrega que este gesto desafiante no solo es en función de un soporte, es decir no es el soporte solo la cárcel, más bien el gesto inaugura una ruptura con la obra de arte convencional de mayor implicancia.

⁴ Cita extraída del Catálogo HORACIO ZABALA, desde 1972. Fernando Davis. Editorial Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. 2013. Pág. 30



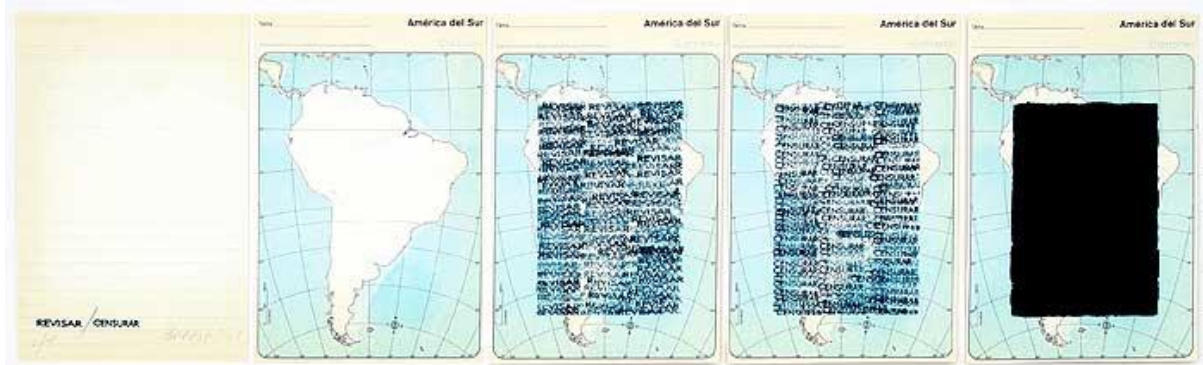
Horacio Zabala. Deformaciones, tensiones, hundimientos. 1973 lápiz sobre papel 4 módulos 30 x 41 cm cada uno.

Siguiendo la línea de ruptura con los soportes, en la década del 70, el artista realiza una serie de mapas de Argentina y América Latina en papel filigranado y heliográfico alterando la cartografía de cada una estableciendo tensiones a través de deformaciones, hundimientos, etc. Estas obras formaron parte de la muestra *Hacia un perfil del arte latinoamericano* presentada por el CAYC en los Encuentros de Arte de Pamplona, España y otros centros artísticos. En el catálogo, las imágenes de las obras estaban junto a la frase “Las deformaciones son proporcionales a las tensiones”



Horacio Zabala. Argentina empaquetada. 1974. Mapas impresos, lacre, hilo. 8 x 12 x 4 cm

En esta serie de cartografías, Zabala también utilizó mapas escolares de los mismos territorios, que modificó a través de diferentes operaciones. Censura de mapas a partir de sellado con sellos de goma, mapas obstruidos por planos geométricos de tinta que velan, o encubren la imagen cartográfica, empaquetado de mapas, y quema de mapas. “...como en la serie de deformaciones, los mapas intervenidos constituyeron para Zabala una estrategia desde la cual interpela, mediante la apropiación desplazada de las convenciones cartográficas, el propio contexto” (DAVIS 2013: 11).



Horacio Zabala. Revisar/censurar, 1974. Tinta sobre mapas impresos. 21 x 80 cm.

Con estas operaciones, características de los procesos productivos del arte contemporáneo, el artista logra la metaforización en la unión de dos imágenes, la cartografía, como representación gráfica de un territorio, que remite a un orden, organización, una normalización de la percepción de un territorio determinada política y físicamente. Este orden, mensura, objetiva, sistematiza, recorta, pone límites. Esta imagen conceptual se encuentra asociada a la imagen material de las acciones ejercidas. Al deformar los mapas, desplazarlos, censurarlos o quemarlos sucede una dis-lógica que trastorna el régimen político.

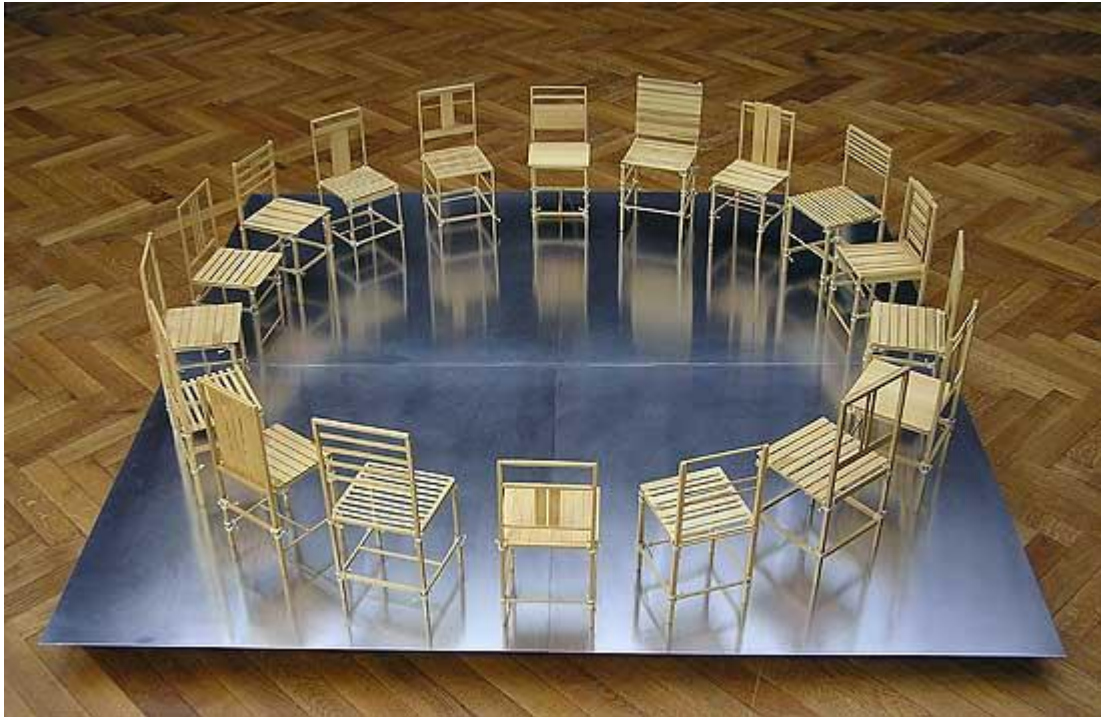


Horacio Zabala. Mapa quemado, 1974. Mapa impreso quemado. 44 x 31 cm.

En “Mapa quemado” se observa el hueco dejado por el incendio del papel, justo en el centro del continente. Percibimos la ausencia de Bolivia, Paraguay, Uruguay y partes de Argentina, Brasil, Chile y Perú. Es su ausencia la que se hace presente, aún más visible. Se ve el después del fuego (o lo que no queda), su resultado y no su inicio. Esta ausencia se ubica en un territorio en tensión, siempre latente, metafóricamente “prendido fuego”. Como un presagio hacia el futuro de un continente explotado, en constante conflictividad socio política.

La obra de Zabala propone variados escenarios. En los 60 y 70 apuesta a “transformar las condiciones de existencia del arte”, a partir de operaciones sobre el espacio público y objetos cotidianos que parten de planificaciones, planos y estrategias pensadas paso a paso, planes a concretar hacia un futuro liberador de la práctica artística. A partir de los 90, el contexto neoliberal derriba todas las utopías posibles, y su obra gira hacia los ready-mades. Objetos cotidianos descontextualizados, con intervenciones mínimas en algunos casos, los cuales continúan hablando del contexto y reflexionan sobre lo establecido, las normas y pautas socio-políticas.

En “La Familia numerosa” se presenta un círculo de sillas de madera sobre una plataforma metálica. Esta decisión de emplazamiento es fundamental para la obra. Diferencia el espacio de la obra, del espacio físico. Las sillas, son de madera y cada una comprende una combinación diferente de varillas de madera, como si siguieran un patrón orgánico.



Horacio Zabala. La Familia numerosa.2007.Aluminio, madera e hilo. 50 x 200 x 200 cm.

Cada silla es única en su combinación, por lo tanto, cada una posee una identidad particular. Algunas más abiertas, otras más cerradas; unas se perciben débiles y otras más robustas. Se reconoce como parte de la misma “familia”, pero cada una guarda su “personalidad”. En esta particularidad reside la metáfora, proceso dado por operaciones sencillas realizadas sobre los objetos: intervención y descontextualización. Las sillas (objeto cotidiano) son intervenidas para hacerlas particulares, individuales. Se ubican sobre una plataforma que las eleva al carácter de obra de arte y se distribuyen en forma de círculo, posiblemente en torno a una mesa inexistente, podría estar en el centro del círculo. Como en una escena típica, la reunión en la mesa de una familia numerosa, diversa y compleja. Desafíos de la realidad actual para la educación inclusiva y de calidad.

Proponer estas operaciones dentro del contexto educativo para intervenir los espacios, sillas, mesas, puertas, ventanas, juegos, etc. puede contribuir a la enseñanza del arte permitiendo el desarrollo de la percepción del entorno (o hábitat), al proceso poético y metafórico y a la dimensión lúdica que implica todo proceso productivo. El arte es juego, el juego es arte.

Gabriel Orozco, un juego de memoria, obsolescencia, detrito y recolección.

Gabriel Orozco nace en Jalapa, Veracruz, México en 1962. Inicia su formación artística en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de México y posteriormente en el círculo de Bellas Artes de Madrid. Su obra es muy prolífica y polifacética, consagrándose como uno de los artistas contemporáneos más importantes a nivel mundial; se destaca el nivel de reflexión que existe en su obra. Sari Bermúdez, dice:

“Las propuestas de Gabriel Orozco han respondido siempre a inquietudes personales que derivan de reflexiones conceptuales; estéticamente lo ha movido el reencuentro con los objetos de uso cotidiano, siguiendo siempre un afinado sentido de la belleza orgánica” (BERMÚDEZ 2006: 11)⁵

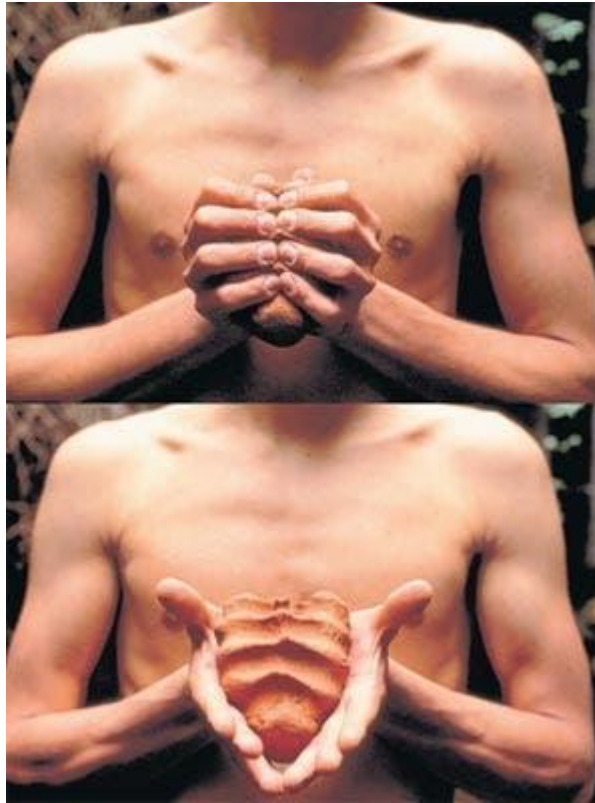
En esta motivación, radica la elección de Gabriel Orozco para el análisis en relación a las posibilidades que brinda la intervención de objetos como operación artística, el trabajo a partir de la manipulación e intervención de objetos de uso cotidiano operando en ellos a partir de acciones específicas. Puede utilizar desde una caja de zapatos hasta el esqueleto de una ballena. Cada uno de ellos es sometido a operaciones de apropiación, extrañamiento, intervención, impresión, denominación, dejar huellas, apilar, acomodar, colgar, sostener, etc. En algunas de sus obras, se acerca al mundo de la ciencia, el pensamiento analítico, la física cuántica, la biología.

Un ejercicio analítico y lúdico permanente. *“El arte importante regenera la percepción de la realidad, la enriquece y la transforma”* (BUCHLOH 2006: 16)⁶. En un profundo contacto con el objeto, lo manipula, toca y juega un buen tiempo antes de culminar el proceso productivo. Analiza la esencia, la historia, la morfología y las relaciones de estos objetos con el contexto y el entorno.

El mundo infantil, como memoria, está presente en su obra, sobre todo en el proceso productivo, se ofrece como un juego. Aparece en objetos como las pelotas y el barro. En la obra *“Mis manos son mi corazón”*, toma un trozo de barro sometido a la presión de sus manos, dejando una huella con apariencia de corazón humano.

⁵BERMUDEZ, S. (2006). Presentación Catálogo para la exposición GABRIEL OROZCO, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México. Consejo Nacional para la Cultura y Las Artes. Editorial Turner. México. pág. 11.

⁶BUCHLOH, B. (2006). “Entrevista a Gabriel Orozco en Nueva York”, en Catálogo para la exposición GABRIEL OROZCO, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México. Consejo Nacional para la Cultura y Las Artes. Editorial Turner. México. pág. 16.



Gabriel Orozco. *Mis manos son mi corazón*. 1991. Cibachrome en dos partes 40,6 x 50,8 cm. cada una.

El barro es un material que utiliza mucho, rescata de este material la posibilidad que brinda, algo blando de solidificarse y convertirse en algo concreto, sólido y geométrico como un ladrillo. Remite, en sus obras, a la infancia como así también al arte precolombino, es un material muy dúctil, adaptable.

“Existe un estrecho vínculo del artista con la naturaleza y con aquellos objetos habitados por una carga cultural, política y social, a partir de la intervención del hombre. Gabriel se topa día a día con estas huellas de lo cotidiano en las que descubre el entorno y lo transforma. Los encuentros del mundo por el que transita lo llevan a crear una obra cargada de memoria que incluye los huesos y las cenizas esparcidas en los cementerios donde pareciera asir lo primigenio” (ITURBIDE 2006: 19)

Esta curiosidad, ganas de explorar, manipular y ejercer acciones sobre los objetos. Es un proceso muy ligado a los modos de conocer de niños en edad de jardín de infantes. Le permite ir variando de materiales, medios y soportes. Puede mediar la escultura, la fotografía, la pintura, o las instalaciones como medio expresivo.



Gabriel Orozco. *Piedra que cede*. 1992 plastilina 36,8 x 40,6 cm

En "*Piedra que cede*" se puede observar una gran bola de plastilina negra que el artista ha hecho rodar por la ciudad. El proceso creador en esta obra comenzó con la experimentación del material y lo que este ofrece. En una entrevista realizada por Briony Fer comenta: "*La plastilina nunca endurece; siempre está cambiando, ensuciándose, absorbiendo el polvo y las huellas*"⁷

Posteriormente, decide realizar una bola del mismo peso que su cuerpo para poder deslizarla por el suelo de la ciudad para ver las improntas que quedan. La idea de transportar y hacer circular una masa del mismo peso que su cuerpo e implica una acción introspectiva. Mi cuerpo - un cuerpo - rodando por la ciudad. "*La Piedra que cede, por ejemplo, es un objeto que sigue gestándose, es una sustancia viva, casi como un animal con una presencia orgánica. Por supuesto mis fotografías son un registro, pero no tienen la intención de quedarse ahí, la acción sigue manifestándose*"⁸. La huella, o impronta es un registro del paso del tiempo. Se constituye en un testimonio de "*estuve aquí*", un registro de la existencia. Orozco le otorga un título a esta obra, le da una identidad. Pensó en llamarlo

⁷ BRIONY, F Loco por Saturno. Entrevista incluida en Catálogo para la exposición GABRIEL OROZCO, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México. Consejo Nacional para la Cultura y Las Artes. Editorial Turner. México. pág. 57.

⁸ BRIONY, F Loco por Saturno. Entrevista incluida en el Catálogo para la exposición GABRIEL OROZCO, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México. Consejo Nacional para la Cultura y Las Artes. Editorial Turner. México. Pág. 60.

Estrella Errante, como se denominó originalmente a los planetas, pero luego se decide por *Piedra que cede*, estableciendo la metáfora entre la imagen de Piedra, algo rígido e inalterable al paso del tiempo, y la acción de ceder, definitivamente al paso de la existencia. En esta dicotomía o contradicción descansa la metáfora.

La recolección, acción y emplazamiento.

El espacio, como soporte y medio cobra cierta vitalidad en sus obras. Tanto en las mesas, y en las instalaciones de vasijas o el proyecto Penske. Para este proyecto, el artista alquiló un camión de la compañía Penske para andar por la ciudad de Nueva York, parando en cada contenedor de basura a recolectar material, haciendo esculturas ahí mismo con lo que encontraba en el lugar, sometiendo el resultado a la influencia del entorno en donde es construida y con las herramientas y materiales a disposición. Todo un juego in situ clave, armado con postas, desafíos y pruebas a superar. Una investigación orgánica sobre el espacio social, el cuerpo en movimiento y los objetos. En esta acción performática diaria, el artista fue recolectando objetos obsoletos. Un objeto que funciona propiamente parece no tener temporalidad alguna, pero cuando este pierde su valor de uso, es un objeto *agotado* y por lo tanto, pasa a tener un valor mnemónico, relacionado con su historia y con la memoria. Esta dimensión hace al objeto más interesante y más rico a nivel artístico. La recolección y remembranza de los mismos los salva del caos, de la inutilidad, redime su valor de uso.

“El Proyecto Penske (1998) de Gabriel Orozco expande estos conceptos y los trae al presente, estableciendo una vez más parámetros totalmente diferentes para producción escultórica (...) nos presenta una vez más, una inextricable simultaneidad de tipos de objetos y materiales, prácticas sociales, y esferas de producción que se habían mantenido aisladas en casi todas las operaciones escultóricas hasta entonces, con la excepción de Schwitters”
(BUCHLOH 2006:169)

La escultura, en este proyecto pasa a la esfera pública y se hace dinámica. La acción performática, la recolección, salvan a los objetos de convertirse en chatarra y ser olvidados. Luego, comienza la transición de valor de uso a valor de exhibición. La colección de estos objetos dispuestos en un espacio para su exhibición conforma una estética de la recolección y la remembranza que registra la desaparición del valor de uso como pérdida de la experiencia. La imagen del proyecto en general tiene un aire a entierro, de cementerio, un halo nostálgico que recuerda la obsolescencia.



Proyecto Pense. 1998 Vista general de la instalación en el museo Guggenheim, Bilbao. España

Este formato de exhibición, la instalación, ayuda a concebir la escena. No están ubicados en vitrinas, con un tratamiento museístico, ni se ubican en pedestales. El espacio físico y el espacio de la obra se encuentran. El espectador no la mira desde un lugar estático, camina alrededor, baja la mirada, se agacha, huele, toca. La función del espacio es ubicar los objetos de forma accesible al espectador. Boris Groys define al espacio de la instalación como el soporte material de la obra que fija y a su vez, cambia. *“La instalación transforma el espacio público, vacío y neutral en una obra de arte individual e invita al visitante a experimentar ese espacio como el espacio holístico y totalizante de la obra de arte”* (GROIS 2016:54). Fija lo que normalmente circula por nuestra cultura: objetos, libros, películas, etc. Y por otra parte, el espacio de la instalación es un no-lugar específico. Por eso, la institución o el contexto le dan legitimidad e identidad a una instalación. Son necesarios para la poética, provocan el extrañamiento de las esculturas del proyecto Pense. La separación espacial sugiere una deslocalización de lo cotidiano en función de la metáfora. El espectador de una instalación nunca es un individuo, sino una masa, una comunidad, la visita, torna a la obra de arte más democrática y el espacio se vuelve público.



Gabriel Orozco. *Proyecto Penske. Cubeta fractal*, 1998. Técnica mixta, plástico. 52 x 58 x 58 cm

Gabriel Orozco. *Proyecto Penske. Persianas sobre tapete de hule*, 1998. Hierro, madera, 40 x 175.3 x 175.3 cm.



Gabriel Orozco. *Proyecto Penske. Ciempiés.*, 1998. Madera. 38.1 x 304.8 x 121.9cm

Algunos títulos de las obras, acompañan la actitud de juego infantil sincrética, como en *Ciempiés*, o una reflexión científica como en *Cubeta fractal*, y hasta irónica o inocente como en *Pulpo final*.



Gabriel Orozco. *Proyecto Penske. Pulpo final*, 1998. Técnica mixta, cartulina. 38.1 x 248.9 x 116.8 cm.

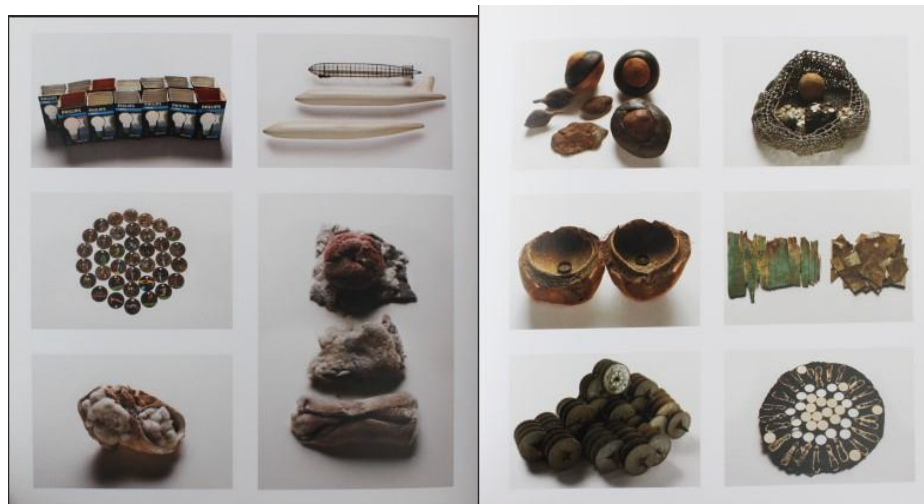
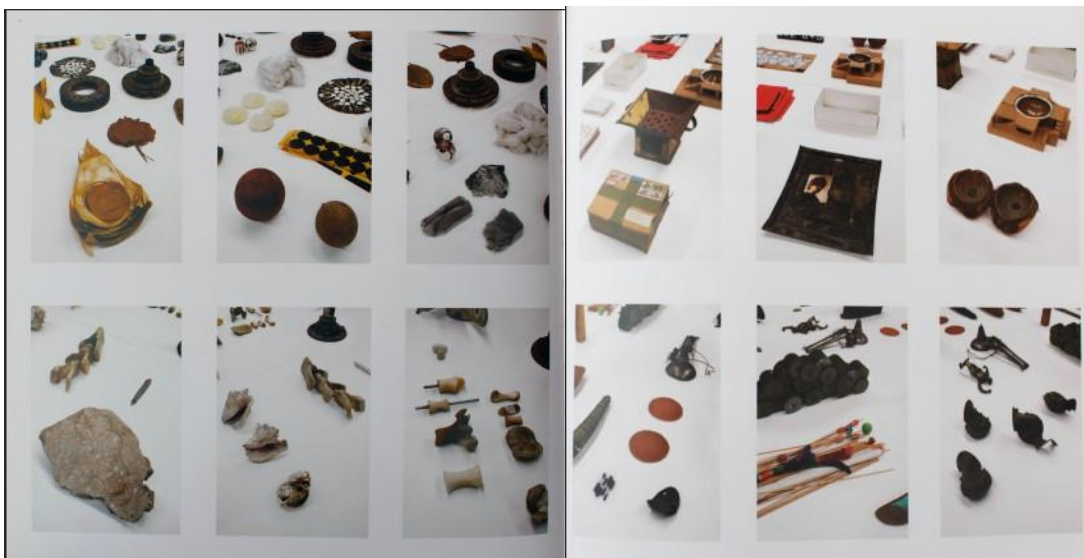
Giorgio Agamben, en su libro *Infancia e historia*, presenta una historia de los juegos, en la que analiza la interacción con los objetos y con los ritos. Ambos se relacionan con el calendario, y con el tiempo. Mantienen una relación de correspondencia y oposición. Mientras el rito fija el tiempo, el juego lo altera y lo destruye (AGAMBEN 1978:96). Un rito marcado por el recorrido en camión de mudanza por una ciudad en determinado tiempo, un juego que se propone conducido en parte por el azar de encontrar lo que se encuentre para construir esculturas, rompe lo rígido sistemático. Ritmos y licencias necesarias para un juego desafiante.



Gabriel Orozco. *Mesas de trabajo*, 1991-2006. México, 2006. Colección de objetos, dimensiones variables.

En "*Mesas de trabajo*" sucede un proceso similar. La mesa, como espacio sagrado, recibe múltiples objetos que el mismo artista nombra como "reliquias", y ha ido coleccionando durante años, son como una ofrenda ritual. Tanto en las instalaciones sobre el espacio físico mismo, como en las mesas, el proceso de la obra tiene un inicio en el

centro de gravedad y sigue hacia los extremos. Orozco lo compara con el crecimiento vegetal, como un árbol que nace desde el centro y se expande, no necesariamente de forma simétrica, pero sí en relación a ese centro que no es geográfico sino de tensión compositiva. Tanto las acciones, como los objetos, y su ubicación mantienen un equilibrio fractal. Patrick Charpenel, curador de la exhibición del artista en el Palacio de Bellas Artes de México observa “*Gabriel Orozco ubica su producción en dos vías fundamentales: la del ordenamiento lógico del espacio, y la de la desorganización entrópica que sufre un sistema de partes*” (CHARPENEL 2006:20). Las mesas de trabajo son, como la “*Piedra que cede*”: obras vivas. La investigación que se da en ellas, está asociada al estudio del espacio y los cuerpos, el tiempo, la acción y el movimiento.



Gabriel Orozco. *Mesas de trabajo*, 1991-2006. Detalle. México, 2006. Colección de objetos, dimensiones variables.

Estas mesas incluyen objetos muy variados: cosas que el artista almacena en su estudio porque le resultan interesantes, pruebas, ensayos, diagramas, dibujos, restos. Todos ellos equiparan su valor universal en estas mesas. Hay objetos hechos a mano, ready-mades, objetos industriales, originales y reproducciones, objetos sociales, culturales. Pueden comprenderse como juguetes pues son parte de los procesos de manipulación e investigación. Agamben plantea, que todo lo que pertenece al mundo del juego, ha pertenecido alguna vez a la esfera de lo sagrado; las prácticas lúdicas alguna vez fueron antiguas ceremonias sagradas, danzas o luchas rituales (como se puede apreciar en el juego de pelota de los aztecas). En el juego sobrevive el rito y la acción, pero se pierde lo sagrado, sólo se conserva su forma superficial. Se anula el mito (el contenido). En este juego de recolección planteado por Orozco, se hace presente la dimensión del tiempo ritual del juego, tanto en el transcurso de la recolección de objetos, como en los objetos mismos. Son detritos, restos, descartes, cosas que nacieron con otra intención, y ahora se convierten en juguetes.

“De hecho, los hombres siguen inventando juegos y también puede jugarse con aquello que alguna vez perteneció a la esfera práctico-económica. Un vistazo al mundo de los juguetes muestra que los niños, esos ropavejeros de la humanidad, juegan con cualquier antigualla que les caiga en las manos y que el juego conserva así los objetos y comportamientos profanos que ya no existen. Todo lo que es viejo, independientemente de su origen sacro, es susceptible de convertirse en juguete” (AGAMBEN 1978: 99).

En esta posibilidad de extrañamiento (por viejo) reside la metaforización. Cada objeto guarda una historia en sí, y esas imágenes mentales que surgen permiten la acción poética por parte del espectador, Orozco está muy pendiente de los espectadores. Busca decepcionar a aquellos que esperan ser sorprendidos, *“sólo cuando decepcionas puede darse lo poético otra vez”*.



Juego, en las dimensiones expresadas aquí, es la esfera más importante en la obra de Orozco, al analizarla en relación al nivel inicial. Es un juego ancestral, pensado desde las dimensiones del rito, el tiempo y el espacio. Rito, en la repetición y rutinización de ciertas acciones con un fin determinado (recolectar, dejar huella, accionar sobre los objetos); Tiempo, en el sentido de entender la dimensión temporal necesaria para ese proceso y para que un objeto se convierta en juguete (detritos, memoria, disfuncionalidad, obsolescencia); Espacio, para comprender que toda las acciones y los procesos poéticos necesariamente precisan un lugar para suceder que les proporciona legitimación. No es lo mismo el objeto en el cesto de la basura, en un estante de la cocina o en la sala de un museo, sobre un pedestal junto a otros.

Las acciones que el artista ejerce, son parte de un proceso poético relacionado con el concepto de Aion que Agamben desarrolla en el mismo libro. Primitivamente, es la representación del tiempo como “un niño que juega a los dados”. Aion supone entonces, extraer el verdadero carácter del objeto; etimológicamente remite a la raíz ai-w -significa fuerza vital-. Se relaciona con el tiempo, como algo duradero, como una esencia eterna, o más bien una temporalidad inmóvil y sincrónica. Los niños juegan con la historia. Al manipular objetos -al igual que Orozco-, manipulan los comportamientos de la humanidad en su carácter histórico-temporal. Esta manipulación, puede transformarse en acciones poéticas dentro de una sala, intentando metaforizar a partir del juego. Los juegos poéticos propuestos por Orozco, se distancian del impulso fetichista (culto al objeto). Se establecen reglas imaginarias, dinámicas y cambiantes como recorrer un espacio en un tiempo determinado, recolectar objetos y guardarlos en cajas, combinar diferentes elementos, extender la vida de algunos, etc. Sin olvidar, por supuesto que por sobre todo, el juego “atrapa”, el juego invita, propone y dispone. Sostener el eje del juego y su esencia:

“Y por supuesto, como sabe cualquiera que haya participado en algún juego, los más divertidos -se gane o se pierda- son los más difíciles, aquellos que requieren que el participante desempeñe las más complicadas, e incluso peligrosas, tareas. Y es así que, por lo general, los artistas tanto del Oriente como del Occidente no se contentan con hacer cosas simples, y que para ellos pronto se torna sencillo aquello que a todos los demás nos sería difícil. El artista procura el desafío, aquello que no es fácil de hacer; se aproxima a la vida como si se tratara no de trabajo, sino de juego”⁹ (CAMPBELL 1972).

⁹ CAMPBELL, J. (1972). Los mitos, su impacto en el mundo. Extracto incluido en Catálogo para la exposición GABRIEL OROZCO, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México. Consejo Nacional para la Cultura y Las Artes. Editorial Turner. México. Pág. 15.

¿Qué pasa si cambiamos la palabra artista en esta frase por la palabra docente?
¿Cómo se amplía esta frase?

Panoramas, experiencias inmersivas metafóricas.

El concepto de pantalla está asociado a una imagen técnica, en cuanto es una imagen generada por aparatos. Son productos científicos indirectos porque los aparatos son producto de investigaciones científicas. Por lo tanto se encuentran asociadas a la idea de “tecnología”.

Herkki Huhtamo (2001) lo define como “algo extrañamente evasivo, difícil de atrapar en conceptos”.

En su texto Elementos de Pantallología propone una identificación síntesis y discusión de los ingredientes claves en la historia de la pantalla:

“Pantalla es un cuadro cubierto, o cortina, móvil o fijo, que se utiliza para proteger del calor del sol, del fuego, de la lluvia, el viento, o de otro inconveniente o peligro. Se emplea también para cuidarse de ser observado, para apartar las miradas y asegurar la privacidad, y puede emplearse con otros propósitos, como las pantallas sobre las cuales se proyectan imágenes que provienen de algún foco iluminado. Así reza la definición de pantalla en The Century Dictionary and Cyclopedia. Pero considerando el protagonismo de las pantallas en la cultura mediática contemporánea, son pocos los intentos para definir su esencia. A pesar de su ubicuidad, la pantalla permanece como algo extrañamente evasivo, difícil de atrapar en conceptos” (HUHTAMO 2011: 1).

Emerge el concepto de pantalla como un medio para mostrar y transmitir imágenes, sentido no usado antes de 1810. *“En menos de un siglo, la palabra pantalla había adquirido un significado completamente distinto, de acuerdo con la emergencia de sociedades más urbanas y cercanas a la tecnología. Si antes había sido un objeto para proteger a las personas de algo no deseado, ahora exponía a grandes grupos de personas a la extravagancia visual de la cultura comercial capitalista” (HUHTAMO 2001: 2).* El término panorama alude a cualquier vista general, aspecto o visión de conjunto, ya sea relacionada con un punto de atracción turístico, la televisión, o un campo del saber. Su aparición se originó en Inglaterra y se fue expandiendo hacia otros países.

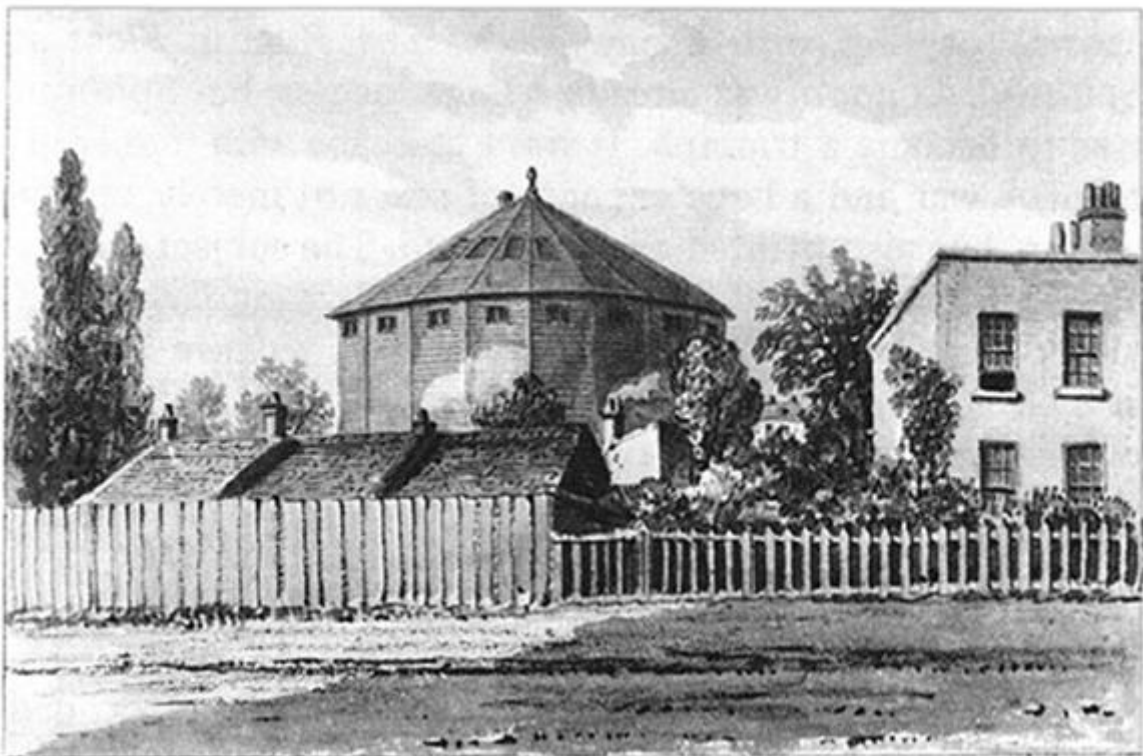
Los panoramas circulares gozaron de una gran popularidad en el SXIX en Europa, principalmente Inglaterra. Son pinturas circulares (en 360°) de gran formato dispuestas en salas cilíndricas. Ocupan un lugar de importancia en la historia del cine y el mundo audiovisual. Proveen al espectador de una experiencia trascendiendo lo cercano –local- hacia una experiencia global. El panorama “teletransporta” al espectador a visitar otras zonas distantes de la propia.

Una de las primeras apariciones de la palabra panorama data de 1791 en el diario *The Morning Chronicle* donde se hace referencia a un invento patentado por Robert Barker, pintor irlandés. En 1787 Barker patenta un artefacto que denominó “*La Nature à Coup d’Oeil -for the Purpose of Displaying Views of Nature at large by Oil Painting, Fresco, Water Colours, Crayons, or any other Mode of Painting or Drawing-*” (la naturaleza de un vistazo –para presentar vistas de la naturaleza al óleo, fresco, acuarelas, crayones o cualquier otro medio pictórico)



El primer panorama realizado por Robert Baker: una vista de Edimburgo, que se anunció como “una perspectiva completa de todo el horizonte tal y como se vería desde lo alto del mirador de Calton Hill. El lienzo de la pintura tenía una longitud de poco más de siete metros y medio.

Fuente: <https://www.aryse.org/la-vision-total-el-panorama-de-barker/>



El taller del panorama de Barker alrededor de 1775- “Panorámicas de Londres de Barker y Robert Girtin Thomas”, 1800. Fuente: <https://www.aryse.org/la-vision-total-el-panorama-de-barker/>



Segundo panorama construido por Robert Baker en 1791: un vistazo a Londres y Westminster. Se exhibió en Londres, en Castle Street, cerca de Leicester Square. Este era mucho más grande, y en parte por esta razón, sus efectos fueron aún más sorprendentes.

Un caso más cercano es el del artista Augusto Ferrari (1871-1970) –padre del artista León Ferrari- quien realiza panoramas en Italia y en Argentina.

El primer panorama realizado por Ferrari es sobre la destrucción de la ciudad de Messina, en Sicilia. Toma fotografías de las ruinas, y realiza un panorama de 124 metros de largo por 15 de altura. Se expone en Turín en 1910 con gran éxito. En 1909 crea un panorama sobre la batalla de Maipú para los festejos del centenario, se exhibirá en Buenos Aires en 1910 (en calle Paraná n° 430).



Reconstrucción de las fotografías tomadas por Augusto Ferrari para la construcción del Panorama de Messina. Fuente: <http://fundacionaugustoyleonferrari.org>

Los panoramas móviles.

Este fenómeno panorámico difiere de los panoramas de Baker en lo siguiente: no provocaba una experiencia inmersiva como los circulares, donde la imagen rodea al público, sino que la audiencia se colocaba frente a la pantalla, como en un teatro o sala de cine. Se muestra hacia ellos como una “ventana” abierta y visible a través de un arco de proscenio. Desde allí, una tela larga con imágenes pictóricas es movida horizontalmente con un mecanismo oculto de manivelas que la transportan de un rodillo vertical a otro. Las imágenes desarrollan un relato más o menos continuo y “panorámico” de escenas, aunque algunos rollos podían estar constituidos por distintas “vistas”. Un relator, narrador o presentador, usualmente parado al lado del lienzo, acompaña con relatos, discursos y

sonidos. En esta instancia radica la gran diferencia con los panoramas de Baker: incluye una experiencia audiovisual, además de ser una experiencia que enfatiza aún más la conexión global de masas, contribuyendo a la divulgación de lo audiovisual y los medios de comunicación.

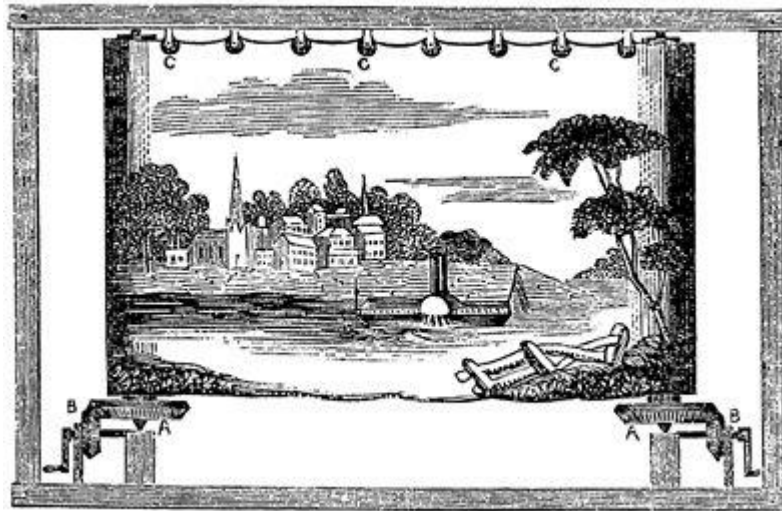


Ilustración que formaba parte del artículo "John Banvard and his Panorama" en la revista Scientific American, en 1848.

Fuente: <http://www.thecrankiefactory.com/348971248>

Los panoramas móviles presentaban ventajas al momento de su exhibición. Son espectáculos móviles que se puede trasladar fácilmente. Son espectáculos nómadas de corta duración. Eran necesarios un operador del panorama, un músico y tal vez un asistente. En algunos casos eran negocios familiares. Crecen en el seno de la modernidad, llevando a cada pequeña aldea o pueblo, visiones de las grandes ciudades u otros acontecimientos. Los panoramas móviles ofrecían viajes simulados, como ser escalar una montaña, exploraciones en el ártico, batallas, excursiones a la tierra santa, aventuras en la India o navegaciones, batallas, entre otras. Permitían a los espectadores, acostumbrados a una cultura visual pictórica, la posibilidad de ser testigos de escenas y lugares que solo se conocían por relatos orales o descripciones literarias. Fueron asociados a viajes "virtuales" en automóvil, trenes o barcos a vapor, o vistas aéreas desde globos aerostáticos. La metáfora se construye en la experiencia espacial que se genera entre el desplazamiento del panorama, los relatos y los sonidos dentro de un espacio cerrado, oscuro y envolvente.

Los registros más antiguos de los panoramas son los performados por los hermanos Marshall. Fueron conocidos por sus exhibiciones de Perstrepthic (envolvente, rotatorios) Panoramas hacia 1818, ubicadas en edificaciones especialmente construidas en locaciones temporarias en ciudades de Inglaterra e Irlanda. A modo de "noticieros" móviles, mostraban grandes escenas consideradas "actuales" e importantes: batallas recientes,

expediciones, la coronación de George IV, entre otras. Se los consideraba hombres del espectáculo (showmen). También se pueden rastrear panoramas móviles usados como fondos o telones en los teatros de Londres. Eran muy atractivos y fáciles de manejar.

El auge comenzó hacia 1840, y se lo suele relacionar con el pintor y narrador norteamericano John Banvard. Se cree que son un invento estadounidense, cuando su origen es Inglaterra. El contenido de la presentación se iba actualizando cada tanto, y también se confeccionaban pequeños productos relacionados (actualmente podemos llamarlo “merchandising”) para su promoción y garantizar la perdurabilidad de su éxito.

Los espectáculos de panoramas móviles deben ser comprendidos como performances que involucran tanto el panorama visual (el lienzo pintado) como así también todos los elementos que lo componen: la velocidad, la interfaz entre el espectador y la imagen, la música, los relatos, efectos de sonido contribuyen a esa relación (incluyendo emplazamientos, tamaños, iluminación y temperatura de la sala). *“Los panoramas móviles nunca fueron un fenómeno simple, homogéneo y estático. Un análisis más profundo revela mucha más variedad que homogeneidad. Los panoramas móviles fueron una construcción híbrida que incorporó elementos variados que parecían incompatibles. Fue influenciado por otros espectáculos mediáticos como los dioramas o los espectáculos estereópticos. Su identidad emerge de esta multiplicidad y variabilidad, más que de la uniformidad y de una fórmula permanente”* (HUHTAMO 2002: 14).

La verdadera continuidad se daba en la performance situada. El rol del narrador o presentador es clave en las presentaciones de panoramas, como mediador e intérprete de las imágenes. El presentador tenía un doble desafío: focalizar en los momentos “claves” y presentarlos con las estrategias necesarias para lograr la ilusión metafórica...

El único panorama móvil que aún se conserva es el Panorama del Valle del Mississippi de John Egans (1850)



Fragmento del panorama de John Egan. Mississippi River. 1850
 En este video se puede observar la restauración de 2015 de este panorama en el Metropolitan Museum de Nueva York.

<https://www.youtube.com/watch?v=7N6ZxdQhJGw>
<https://www.youtube.com/watch?v=uqVfDEm5Rk>

Next door to Polytechnic Institution, Regent St.

GRAND MOVING DIORAMA

Canada & the United States,

DESCENT OF NIAGARA & THE ST. LAWRENCE.

PAINTED BY MR. W. F. FRIEND;

Assisted by HENRY WARREN, Esq., E. G. WARREN, Esq., & C. W. WHELAN, Esq.,
 Inventors and Authors of the Grand Moving Diorama in Great Britain.
 Having the most beautiful and most complete Diorama in the World.
 PATENTED BY ALL THE POWERS.

Commencing in NEW YORK, the DIORAMA is continued by the Hudson, following the majestic scenery of NIAGARA FALLS and GLENN FALLS, on the way to

NIAGARA!

This wonderful Diorama is represented under every aspect, including the beautiful cascades of the Rapids over the Falls, and the magnificent and stupendous rapids, THUNDER CANYON, and DESCENT of the RAPIDS in the rapid WHIRLPOOL, above the RAFFLES, with Views of the HORRIBLE FALLS and the GORGES, NIAGARA FALLS, and from the summit of the Falls, exhibiting an unobstructed Panoramic View of the entire BURNING of NIAGARA.

OR HISTORY OF THE HISTORY

THE SECOND PART

Shows with a View of BURNING MONTMORENCY and a panoramic View of the Rapids in the Lake of LAKE OPELAGO, with a panoramic View of the GRAND RAPIDS, Views of MONTREAL, the Canal of Upper Canada, and of the descending Falls of MONTMORENCY, MONTREAL, and the Rapids of MONTMORENCY.

THE THOUSAND ISLANDS.
DESCENT OF THE FAR-FAMED RAPIDS OF THE ST. LAWRENCE.

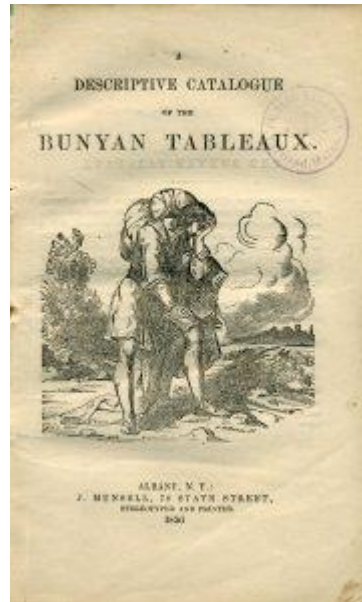
Travels to CANADA, and shows the descent of the St. Lawrence, and the Rapids of all the Rapids over the Lake and City of Montreal and the River St. Lawrence.

VIEW OF MONTREAL,
VICTORIA IRON TUBULAR BRIDGE,
VIEW OF QUEBEC,
FALLS OF MONTMORENCY,
MOOSE HUNT!
DIORAMIC VIEWS!
NEW YORK BY NIGHT!

Admission, ONE SHILLING.

Open daily from 10 o'clock to 10 o'clock, and on Sundays from 11 o'clock to 10 o'clock.

Folleto que anuncia el Grand Moving Diorama of Canada and the United States, and the Descent of Niagara & the Saint Lawrence. Pintado por WF Friend. Incluía la vista de Montreal y el Puente tubular Victoria Iron, vista de Quebec, Cascada de Montmorency, cacerías de Alce, y una vista nocturna de Nueva York.
 Impreso por T Brettell, Londres. 1838-1860. 28.3 x 14.6cm. Fuente: sciencemuseum.org.uk



Tapa del Catálogo descriptivo del Bunyan Tableaux, impreso por J. Munsell, Albany, 1856. Colección Dyer Library and Saco Museum. Ejemplo literario de los panoramas móviles. Este catálogo estaba basado en la Fuente: <http://sacomuseum.org/panorama/backlot.shtml>

El Tableux de Bunyan (1850-1851), basado en la alegoría bíblica del Peregrino (The Pilgrim's Progress) es uno de los ejemplos más evidentes de panoramas móviles inspirados en literatura. Se puede observar en este video: <https://youtu.be/1XMwkpnewxw>



Panorama de Bunyan. Fuente: <http://www.tfaoi.com/newsm1/n1m487.htm>

Para las presentaciones en público, no se “rebobinaban” los roys entre una presentación y otra, por lo tanto un grupo de espectadores podía mirarlo en un orden, y otro en otro. Algunas presentaciones eran acompañadas con otros efectos como figuras más

pequeñas recortadas –como ser el caso de embarcaciones que se las movía hacia el espectador-, o tabloides transparentes que no eran parte del lienzo mayor, que se colocaban delante de este. En el caso del Panorama de New York City de When O. E. Bullard de 1850, se presentaban figuras recortadas y tabloides de los edificios más emblemáticos.

Los panoramas móviles han sido uno de los hitos relegados de la historia audiovisual, según el investigador Erkki Huhtamo. Su protagonismo se ve eclipsado por los panoramas circulares del S XIX, aunque se cree que su invención es anterior. El autor refiere este “*olvido*” a una categorización de artes superiores y artes inferiores.

“¿Porque los críticos e historiadores se han focalizado en los panoramas circulares, relegando el panorama móvil? Uno de los factores puede ser los cambios en la historia del arte como disciplina. Esta, se ha focalizado en el arte superior descuidando las áreas “sub-canónicas” como las impresiones efímeras, imágenes que gozaban de un privilegio inferior en los grupos y clases sociales, el arte mentally deprived, comics y otras formas de arte visual popular, publicidad y espectáculos masivos. Para este enfoque de estudio, los panoramas de 360° eran un tema apropiado, porque recae sobre la tradición clásica de la pintura y la arquitectura, los espectáculos populares y los emergentes medios de comunicación” (HUHTAMO 2002: 5).

Otro de los factores, es que la mayoría han desaparecido. Muchos de ellos fueron usados hasta su total destrucción. Su calidad técnica y material era inferior a los panoramas circulares. Normalmente eran realizados por artesanos, y no pintores experimentados como los panoramas circulares.

Dentro de una historia de las prácticas de pantalla que propone Musser (1984), los panoramas móviles han anticipado varias de las características del cine y de la interacción que hoy en día existen en la cultura de masas, la virtualidad, los medios de comunicación y las experiencias performáticas.

La existencia de un presentador o narrador en el espectáculo, el tiempo y velocidad de enrollar y desenrollar, junto con los efectos de sonido y la música hacen de la experiencia una performance in situ, y cada uno de estos elementos colabora en la construcción de una experiencia metafórica. Los aportes de Musser y Huhtamo permiten desarrollar una línea histórica que da cuenta de que los panoramas abren posibilidades diferentes a sus antecedentes en las imágenes. Estas características propias de los panoramas móviles abren opciones de abordajes en la enseñanza, donde se puede enfatizar en las dimensiones de tiempo, espacio y relato de las obras de arte. Temas que, si bien son parte

del mundo artístico, son poco abordados en las situaciones de enseñanza. Traer estas experiencias a la actualidad permitirá un abordaje de la obra de arte como proceso metafórico inmersivo interdisciplinario. Conllevan procesos productivos e interpretativos complejos pero factibles de ser traspuestos en situaciones de enseñanza para el nivel inicial. Una presentación de los panoramas en perspectiva de práctica de pantalla, permitirán comprender, desde el devenir histórico, las presentes –omnipresentes- pantallas en la vida cotidiana, y una oportunidad para la pantalla como escenario para el relato.

Existen algunos casos más actuales en los que podemos rastrear los antecedentes más cercanos de los panoramas móviles. Desde las experiencias de Winky Dink and You en la década de 1950 con la pantalla interactiva recreada por su presentador¹⁰, hasta ejemplos más cercanos como el artista brasileiro Greice Antolini Silveira, quien retoma los panoramas circulares en sus obras contemporáneas, en búsqueda de la inmersión en las imágenes.

En 2016, West Hyler and Matt Schatz crearon un espectáculo teatral musical inspirado en los panoramas de John Banvard. Se titula *Georama*. Varios pintores recrearon una gran pintura mural que luego fue exhibida en la escena teatral con los actores en escena.

Una descripción se puede encontrar en este sitio:

<http://www.thecrankiefactory.com/348971248> y en estos videos:

<https://youtu.be/51uWq13otTQ>

https://youtu.be/i3TZkh2g_rw

Estos panoramas circulares son retomados en muchas instituciones museísticas para la presentación de sus colecciones.

Desde un punto de vista didáctico, estas son experiencias poco investigadas o desarrolladas en contextos escolares. Se trata de prácticas que pueden contribuir a una actualización. La investigadora Gabriela Augustowsky en su libro *La creación audiovisual infantil* se plantea estos interrogantes a modo de cierre, e invitan a reflexionar:

“Las propuestas educativas postulan lo audiovisual como un campo fértil para el despliegue de la imaginación, la expresión individual y colectiva, la exploración lúdica, el desarrollo de la autoconciencia, el trabajo colaborativo, el acceso y la democratización de prácticas y saberes acerca de la producción históricamente reservado a las élites [...] Al intentar comprender el sentido de estas actividades, se plantean algunos interrogantes: ¿Qué

¹⁰ En este enlace se puede ver la interacción entre el narrador y el público, mediando la pantalla: <https://www.youtube.com/watch?v=u5TdRhNLOPk&t=23s>

instituciones realizan estos proyectos, que propósito persiguen? ¿Qué formación tienen los profesionales a cargo de estas actividades, cuáles son sus concepciones acerca del arte, de la educación y de lo audiovisual? ¿Qué se enseña y que se aprende en estas experiencias? ¿Qué estrategias didácticas se emplean? ¿Cómo intervienen los adultos en los procesos de creación de los niños? ¿Qué características asume el trabajo grupal? ¿Quiénes miran lo que hacen?

Desde el punto de vista didáctico, resulta de sumo interés conocer las dinámicas y procesos formativos involucrados en una producción que solo puede llegar a buen puerto mediante el trabajo grupal y con la ayuda de adultos” (AUGUSTOWSKY 2017:15).

El camino de la imagen en movimiento es una fuente riquísima para el diseño de actividades de enseñanza. Es un recorrido histórico que permite conocer los fenómenos científicos y culturales implicados en la creación, estrechamente vinculado con el juego, la experimentación y con el placer de mirar. A decir de Alain Bergala (2007), el cine permite el encuentro con la alteridad. Es para muchos niños, el único espacio donde se produce el encuentro con el arte¹¹.

En este capítulo se analizaron obras de arte particulares por ser experiencias metafóricas a partir de la intervención con objetos, el espacio y el tiempo. Los panoramas móviles se diferencian de los anteriores en no ser prácticas contemporáneas, pero por su carácter inmersivo y comunicacional pueden ayudar a comprender la metáfora; a su vez son prácticas que en algún momento estuvieron relacionadas con la vanguardia y propusieron formas innovadoras de presentar relatos. Así también, ayudan a la comprensión de la evolución del cine y las pantallas, tan presentes en la vida cotidiana actual.

El arte contemporáneo, como hemos visto “*organiza un complejo juego de dislocaciones y recolocaciones, de desterritorializaciones y re territorializaciones, de de-auratizaciones y re-auratizaciones*” (GROIS 2016: 63). Implica una experiencia en el espacio y el tiempo. No se puede dissociar de la exhibición, ni del público. Surge la figura del curador como un agente tan importante como el artista. Su función parece ser la de salvaguardar la obra, la

¹¹ Aclaración final: las traducciones de los textos de Charles Musser y Erkki Huhtamo citadas en el documento son propias.

cual parece enferma e inaccesible. La obra se hace pública. Cada vez más, se relaciona con la cultura de masas, y no con las altas esferas sociales.

Estas experiencias aquí compartidas en relación a los objetos son una posibilidad de acercamiento a la dimensión poética y metafórica del arte. De este modo, se comprende al arte como una forma de conocimiento, construcción de sentido, modo en que es definido por los lineamientos educativos actuales.

Los objetos, como vimos, ofrecen una amplísima gama de posibilidades para crear obras de arte desde el ensamble, la escultura con desechos, el extrañamiento, las intervenciones (acciones del arte contemporáneo), el juego. Dentro de esta perspectiva es importante no perder el eje de la producción artística dentro de un marco de enseñanza acorde al nivel, y por lo tanto salir de lo “acostumbrado” al momento de pensar propuestas de enseñanza. Las artes visuales nos pueden brindar posibilidades más allá de la experimentación de materiales, es un momento de imaginar, crear y poetizar.

4.

Experiencias de enseñanza en torno a los objetos La metáfora dentro de las aulas de capacitación docente y dentro de las salas de nivel inicial.

En este capítulo se toman algunas experiencias realizadas durante el ciclo lectivo 2018 en capacitación docente y en jardines de infantes a cargo de profesoras del nivel inicial.

Primeramente, se presenta una actividad que implicó la intervención un objeto cotidiano de la sala por parte de docentes del nivel inicial, dentro del marco del curso virtual de capacitación *Primeras experiencias plástico-visuales: ideas para la enseñanza en el nivel inicial*. A continuación, se comparten actividades llevadas a cabo por docentes del curso, con sus alumnos, y por docentes del nivel de jardines de Quilmes que decidieron tomar la propuesta de enseñanza de la metáfora en sus salas. Algunas de las experiencias compartidas fueron parte del curso, como clases en las que se pedía poner en juego lo aprendido a partir de lo que se entiende por arte contemporáneo, objeto artístico, instalaciones e interpretación de obras. Cada docente delineó el camino a seguir, la forma

de tomar estos conceptos para enseñarlos, los modelos de planificación, etc. Por esto, se verán modos y estrategias muy variadas, expresadas en formatos diversos y registros de las experiencias mediante fotografías, relatos o transcripción de las clases.

Experiencia de capacitación: Ese objeto problemático.

El curso virtual se dictó durante la 3° cohorte del ciclo 2018 en la plataforma www.abc.gov.ar, dependiente de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Destinado a docentes del nivel inicial y docentes de artes visuales que quisieran continuar su formación específica del área y del nivel. En esta cohorte, hubo 2 aulas con 55 inscriptos cada una. El curso tuvo una duración de 8 clases semanales. En la clase 2 del curso, se planteó la actividad que se detalla más adelante. Esta propuesta pedagógica intenta reforzar la idea de Arte como una noción definida y comprendida en relación con su contexto, y ha cambiado a través del tiempo y en distintas culturas, tratando de establecer un mínimo marco común de lo que hoy podemos entender por arte, y nos obligue a repensar lo que enseñamos y a cuestionar los saberes que pretendemos ayudar a construir.

En esta propuesta, se presenta el concepto de metáfora como se desarrolla en el presente trabajo y se ofrece la intervención como operación del arte contemporáneo explicando su funcionamiento y mostrando ejemplos. A su vez, se propone una actividad de producción artística, donde se experimente la intervención de un objeto cotidiano a partir de las acciones propuestas por J.J. Beljon en su libro "Gramática del arte". Esta propuesta apunta, por un lado a tomar contacto con la producción artística a partir de la poetización de un objeto cotidiano de la sala y su trasposición didáctica en una sala del nivel inicial.

Objetivos

- Comprender el arte como una forma particular de conocimiento, y la metáfora como la figura retórica por excelencia.
- Reconocernos como productores/intérpretes/usuarios de los discursos artísticos que hoy circulan.

Contenidos

Arte y educación en el Nivel Inicial.

Teorías de la educación artística, modelos pedagógicos y prácticas didácticas.

Las operaciones del arte contemporáneo: las intervenciones.

Propuesta didáctica

La propuesta didáctica consistió en 2 clases (y 2 más para la transposición didáctica). En la primera, desde una clase redactada para el entorno virtual, se abordaron los modelos pedagógicos subyacentes en la concepción y enseñanza del arte en el nivel inicial, basándose en los textos de Aguirre Arriaga y Fernando Hernández.

En la segunda, se abordó una concepción del arte como objeto poético y metafórico a partir de una producción: intervención de un objeto cotidiano de la sala (y para aquellos docentes que no se encontraban en ejercicio, un objeto cotidiano de su entorno).

Dentro de ella, se presentaron ejemplos a lo largo de la historia del arte (Marcel Duchamp, Ai Wei, Juano Beni, Erika Álvarez, entre otros) y explicaciones redactadas para el entorno virtual.

Consigna de la actividad:

Actividad de producción. Intervención de un objeto cotidiano y compartir una buena fotografía en el foro del objeto intervenido.

Para intervenir el objeto cotidiano de la sala, les proponemos seleccionar un objeto del entorno, observarlo y manipularlo intentando superar los clichés. ¿De qué está hecho? ¿A que nos remite ese material? ¿Qué otros sentidos le puedo encontrar? ¿Cómo puedo transformarlo para enfatizar ese sentido? Ese sentido, ¿es poético o metafórico?

Luego, seleccionar una de las acciones propuestas por J. J. Beljon en su libro *Gramática del arte* para intervenirlo de forma poética buscando metaforizar: construir relaciones de semejanza de contenido con otro objeto o concepto. Se hizo una selección de las propuestas del autor, a saber:

N° 2. Huellas controladas.

N° 12. Anudar.

N° 3. Apilar.

N° 17. Colección.

N° 6. Empaquetar.

N° 18. Radiación.

N° 8. Arrugar.

N° 21. Colgar.

N° 10. Plegar.

N° 23. Enjaular.

N° 11. Conectar.

N° 29. Repetición.

Tomar varias fotografías y seleccionar una para compartir en el foro del objeto intervenido. Si se animan, le pueden poner un título a la obra.

NOTA. Aquellos que no estén trabajando actualmente, pueden seleccionar un objeto del entorno cotidiano de la ciudad o su hogar para intervenirlo.

Actividades de los docentes cursantes:

Los docentes cursantes atravesaron las siguientes actividades:

Lectura de la clase

Lectura de la bibliografía

Observación y análisis de obras de arte y ejemplos de metáfora.

Intervención de un objeto cotidiano

Toma de fotografías para ser compartidas en un foro de entrega.

Intervenciones docentes:

Las intervenciones docentes, en el caso de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje son constantes y apuntan a acompañar el tránsito de los cursantes, quienes manejan sus tiempos y espacios de cursada.

Comprenden acciones desde el diseño de la clase y sus materiales, hasta el acompañamiento de dudas y consultas, destacando los aspectos positivos en la resolución de las actividades y enfatizando en aquellas que no se ajustan con la consigna (en general se refirieron a hacer hincapié en la poetización del objeto). Estas intervenciones se hicieron dentro del foro y en el cuerpo de la clase virtual.

Recursos

Imágenes:



León Ferrari "Mamaderas" de la serie de objetos intervenidos. Más información en <http://www.leonferrari.com.ar>



Ai Wei Wei. Forever bicycles. Instalación en

Fundación Proa. Buenos Aires. 2018.



Erika Álvarez. "Un tazón de preguntas". Taza de cerámica intervenida y libro de artista. 2013. Objeto artístico inspirado en la edad donde los niños preguntan el porqué de todo. Año 2013. Medidas aproximadas 20 x 13 x 10 cm. La metáfora se construye entre la relación de la taza llena de leche (alimento) y las preguntas ¿Porque? como alimento cognitivo del niño.



Juano Beni. "El secreto decidido". Silla Thonet intervenida. 2017. <http://juanobeni.blogspot.com.ar>. Este artista toma los objetos cotidianos antiguos y los metaforiza con imágenes que se componen de colores brillantes, fluorescentes. De esa forma, cambia el sentido de cada uno.

Fragmentos del Diseño Curricular para el Nivel Inicial para su análisis
Fragmentos de la bibliografía obligatoria para su análisis

Bibliografía para los cursantes

Clase 1

AGUIRRE ARRIAGA I. (2006) Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación." (Conferencia) Universidad Pública de Navarra. España.

DIRECCIÓN DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA. (2006) "Problemas de la enseñanza artística". Documento de trabajo para Capacitadores de Artística.

HERNÁNDEZ. F. (2001) "La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual". Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal.

SPRAVKIN, M. (2006) "Enseñar Plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones", en Akoschky, J. y otros Artes y escuela, Buenos Aires, Paidós.

Clase 2

CIAFARDO M. Glosario de figuras retóricas. Material de la cátedra Lenguaje Visual 1 B de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

BELJON, J. J. (1993). Gramática del arte. Editorial Celeste.

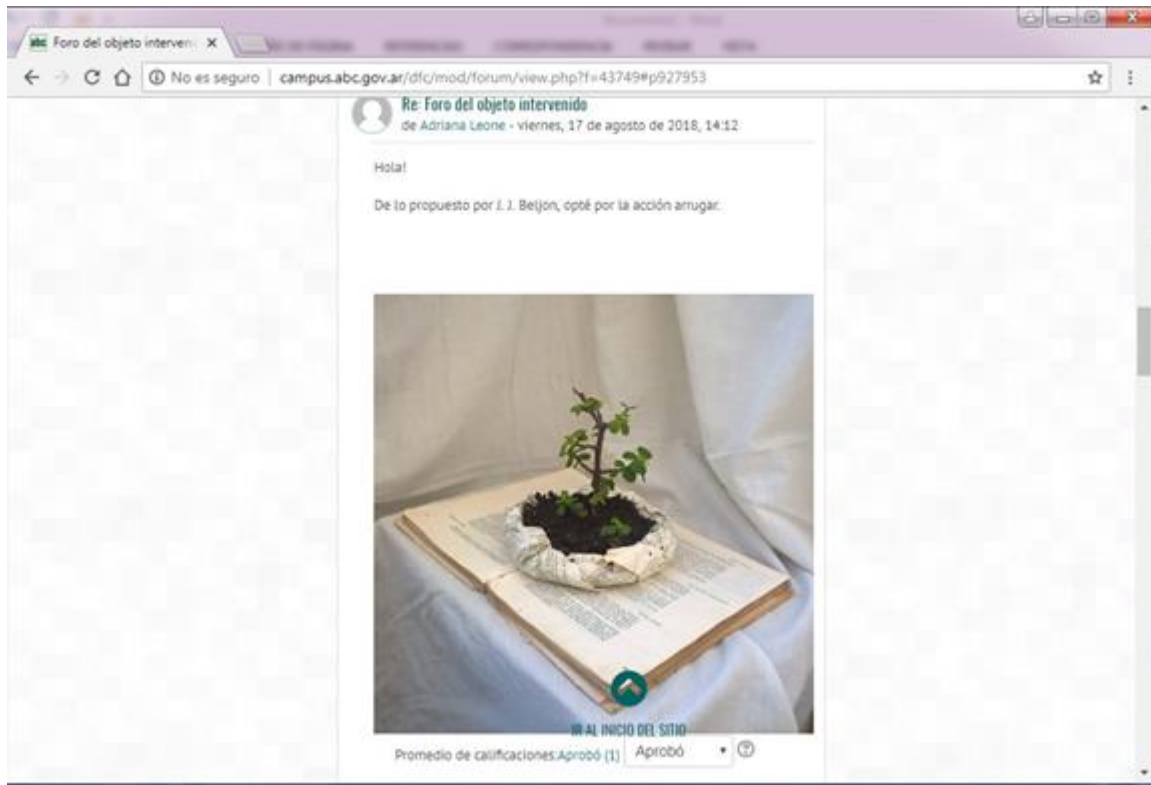
Bibliografía complementaria

DIRECCIÓN GENERAL de CULTURA y EDUCACIÓN. "Diseño curricular para el Nivel Inicial. Provincia de Bs. As. 2008.

OLIVERAS, E. (2007) "La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen." Emecé Arte. Bs As. Cap. 1 y 2.

DELEUZE G. (2007). Pintura. El concepto de diagrama. Cap. 2. Del cliché al hecho pictórico. Editorial Cactus. Buenos Aires.


Algunas de las producciones de los docentes:



Re: Foro del objeto intervenido
de Adriana Leone - viernes, 17 de agosto de 2018, 14:12

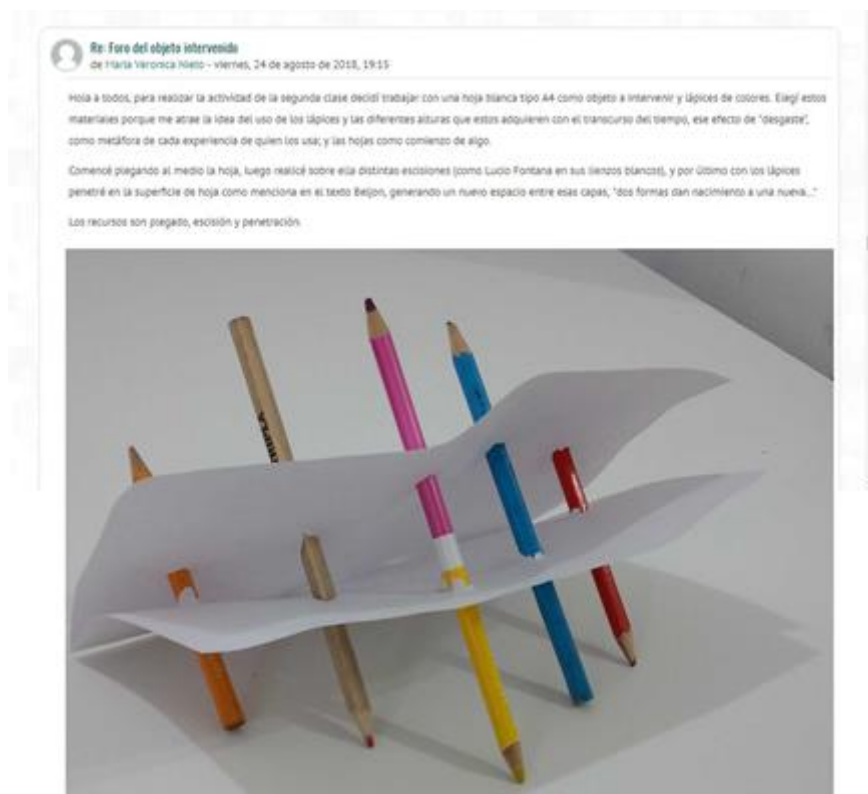
Hola!

De lo propuesto por J. J. Bejón, opté por la acción arrugar...



WR AL INICIO DEL SITIO

Promedio de calificaciones: Aprobó (1) Aprobó

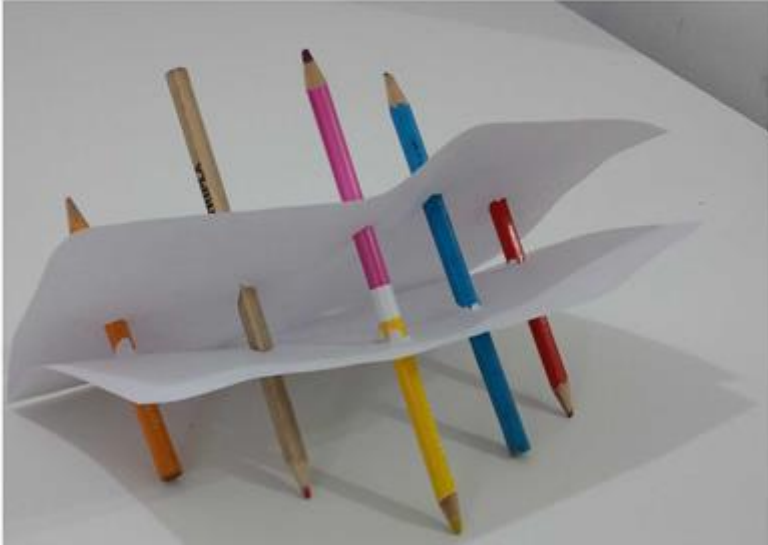


Re: Foro del objeto intervenido
de Flavia Varoasca Nieto - viernes, 24 de agosto de 2018, 19:55

Hola a todos, para realizar la actividad de la segunda clase decidí trabajar con una hoja blanca tipo A4 como objeto a intervenir y lápices de colores. Elegí estos materiales porque me atrae la idea del uso de los lápices y las diferentes alturas que estos adquieren con el transcurso del tiempo, ese efecto de "desgaste", como metáfora de cada experiencia de quien los usa; y las hojas como comienzo de algo.

Comencé plegando al medio la hoja, luego realicé sobre ella distintas escisiones (como Lucio Fontana en sus lienzos blancos), y por último con los lápices generé en la superficie de hoja como menciona en el texto Bejón, generando un nuevo espacio entre esas capas, "las formas dan nacimiento a una nueva...".

Los recursos son plegado, escisión y penetración.



← → ↻ 🏠 🔒 No es seguro campus.abc.gov.ar/dfc/mod/forum/view.php?id=282617 ☆ 👤 ⋮

Re: Foro del objeto intervenido
de Soledad Hants Luis - martes, 21 de agosto de 2018, 20:45

Soy profe de Plástica en primaria, en este caso trabajé en el aula de un 2º grado. El título de mi producción es "La Ronda", lo relaciono con la acción de J.J. Bejón llamada Radiación.

La ronda, la pausa, el momento esperado, lo lúdico. La ronda, el momento de encuentro, las risas. El círculo, el movimiento, el canto acompañando la acción. La ronda que los convoca de a uno y los entrelaza formando un todo. La ronda, la unidad.




Promedio de calificaciones: Aprobó (1) | Aprobó | 🗨️ | Mostrar mensaje anterior | Editar

gov.ar/dfc/mod/forum/view.php?id=282617 ☆ 👤 ⋮

Promedio de calificaciones: Aprobó (1) | Aprobó | 🗨️ | Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder

Re: Foro del objeto intervenido
de Carla Paola Borlasi - miércoles, 29 de agosto de 2018, 16:15

me pareció adecuado subir un video, pero por las dudas de que no se vea, adjunto foto. Gracias!



[IR AL INICIO DEL SITIO](#) | 🗨️ | Promedio de calificaciones: Aprobó (1) | Aprobó | 🗨️ | Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder

"Sin título"

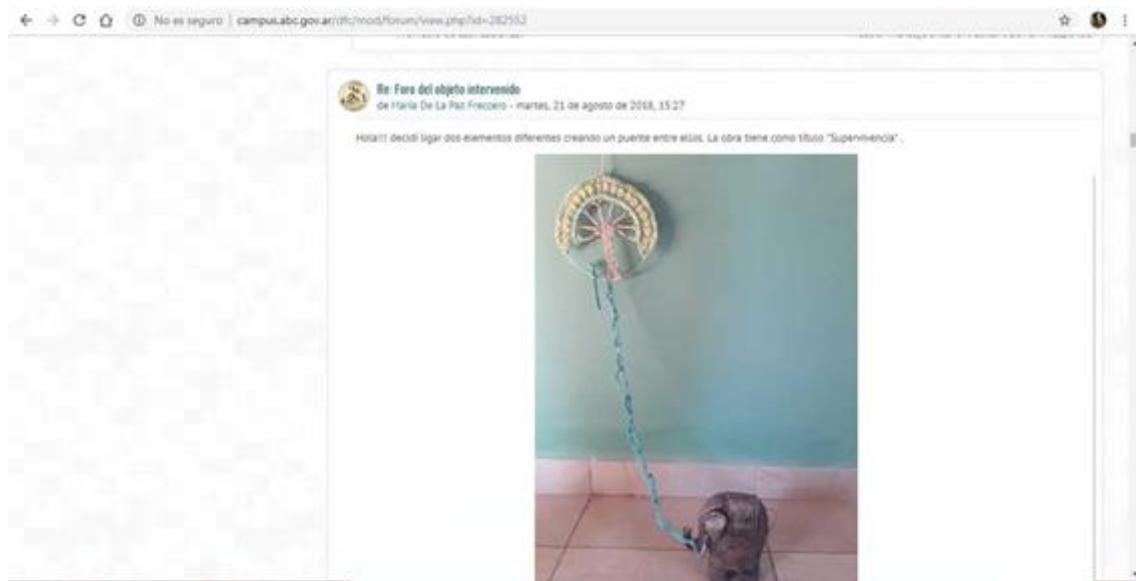
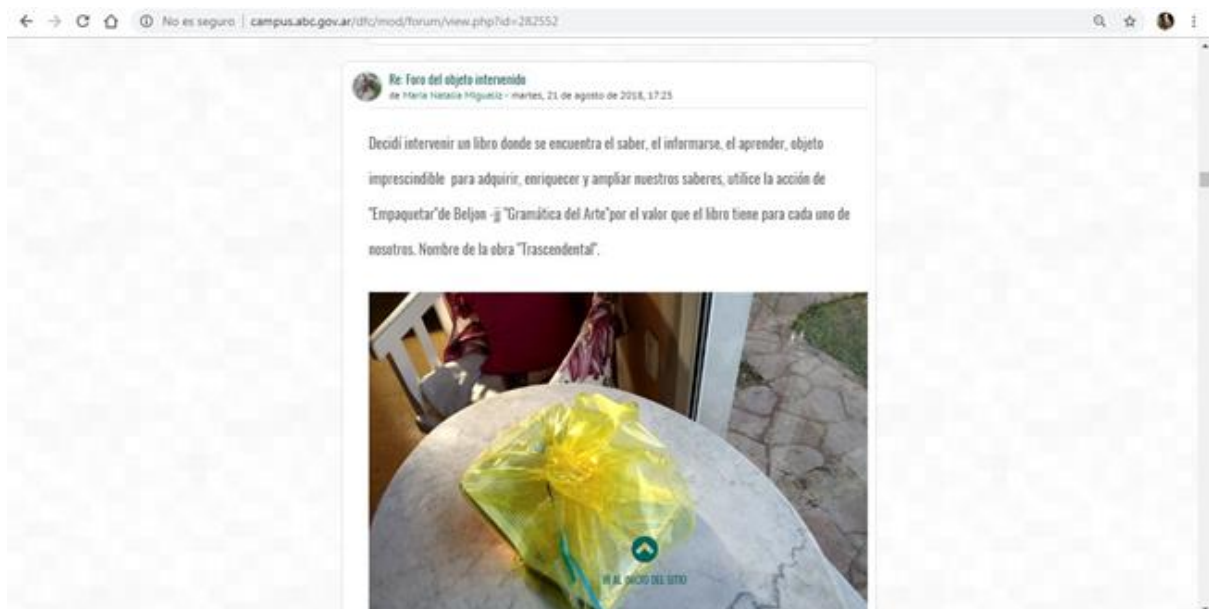
bases de madera de un cepillo de pelo, con lápices de colores adheridos.

acción: colección, porque dispuse elementos sobre el cepillo (lápices) que son similares pero tienen diferencias entre sí. Quizás también la acción podría ser colgar, ya que normalmente un cepillo en el aire no tendría sentido, y decidí presentarlo suspendido en el aire.

Figura retórica: metáfora, hay una relación de semejanza entre las hebras del cepillo, y la forma y disposición de los lápices sobre el mismo.

tengo duda de si, además podría ser un hiperbaton o una paradoja, ya que coloqué elementos que no pertenecen al cepillo, uní dos elementos que no tienen sentido útil y parecen incompatibles.

Promedio de calificaciones: Aprobó (1) | Aprobó | 🗨️ | Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder



Para el desarrollo de esta propuesta se pensó enfatizar el concepto de metáfora a partir de la definición de Ciafardo en su texto "Glosario de figuras retóricas" y ejemplos bien claros de imágenes de obras de arte con metáforas reconocibles. Se propusieron consignas que, si bien no son cerradas, se redactaron de forma concreta: Intervenir un objeto a partir de una de las acciones propuestas por Beljón en su libro "Gramática del Arte".

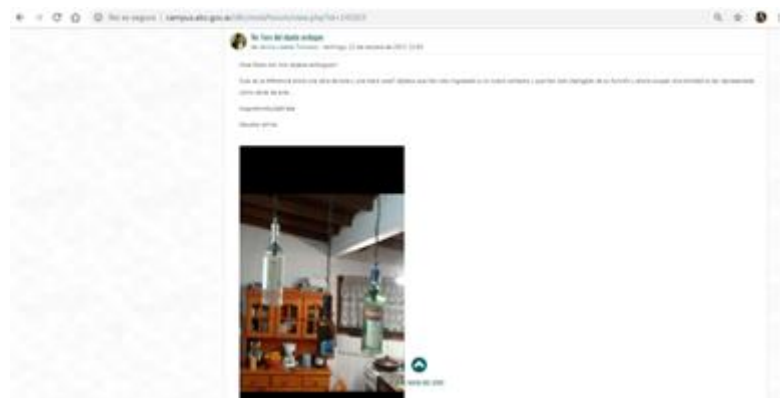
Para no perder de vista el sentido educativo de la propuesta, se propone relacionarlo con la concepción de currículo, donde también se considera a los saberes, en general, como recortes de la realidad, construcciones colectivas, provisionarias y necesarias siempre en debate, donde se juegan disputas de poder acerca de lo que se considera que debe ser enseñado, lo que puede entrar a la escuela y lo que queda excluido.

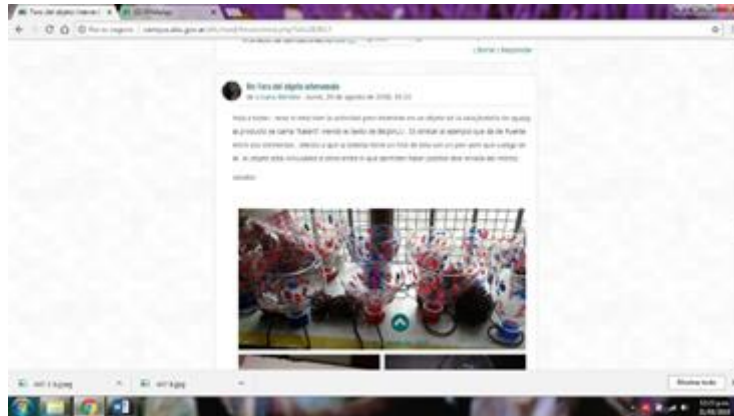
Estas estrategias permitieron:

- Brindar un marco claro y definiciones más accesibles del campo de conocimiento (el arte)
- Comprender el arte desde una perspectiva actualizada y académica del mundo del arte.
- Proponer espacios que permitan superar la expresión individual de un sentimiento interior, y la enseñanza de las artes visuales desde las técnicas gráfico plásticas o discriminación de sus elementos.
- Propiciar estrategias de enseñanza que favorezcan experiencias en la tridimensión.

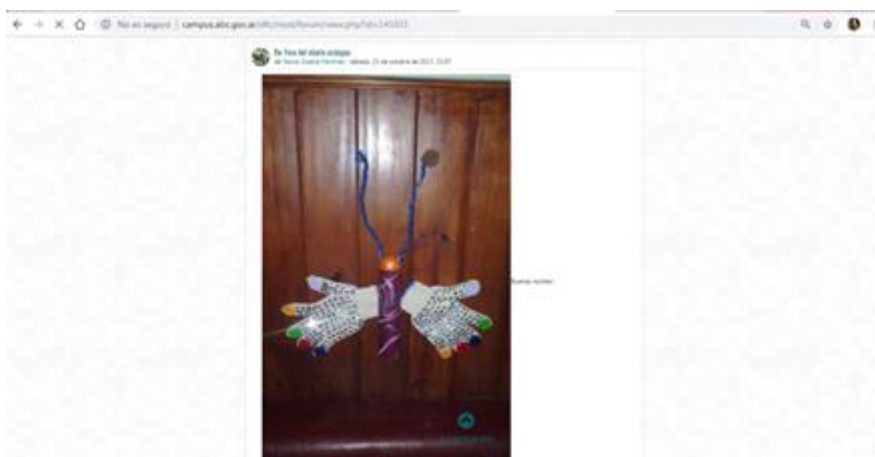
Hubo casos que no se correspondieron con la consigna y con el espíritu de la actividad, que tenía como uno de sus fines experimentar la creación de una obra de arte para poder trasponer la experiencia con los niños, como estos:

La comprensión de la intervención como “decoración de objetos que no pierden su halo utilitario, o la confección de recursos didácticos.

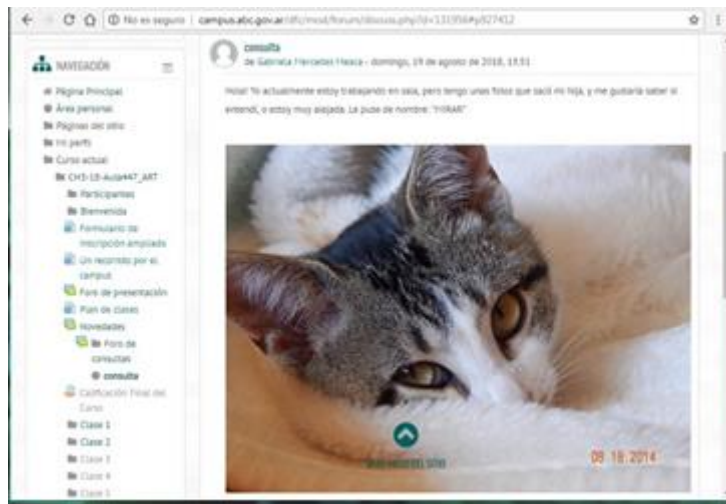




Producciones estereotipadas e infantilizadas:



Concepto de belleza antepuesto a todo el proceso, no reconociendo la importancia de que la obra sea realizada por la propia cursante de la capacitación.



Situación en el nivel inicial 1. Meta meta Metáfora en la sala

Esta experiencia se llevó a cabo en una sala de 5 años de un jardín de Quilmes. La docente Vanesa tomó el concepto de metáfora para explicarlo a los niños mediante diferentes estrategias, para luego construir obras a partir del uso del cuerpo, y de algunos materiales.

La planificación se desarrolló en dos clases. En la primera se construye el conocimiento en torno al concepto de metáfora, y en la segunda se analizan ejemplos y se produce obra.

La charla inicial con los niños:

Docente:- *Yo les quería preguntar si ustedes saben qué quiere decir la palabra metáfora*

Niños:-*siii*

Docente:- *¿Qué es, Oli para vos?*

Oli:- *¿Es un micrófono?*

Docente:- *¿Un micrófono? Bueno...vamos a ver.*

¿Alguien más conoce el significado de la palabra metáfora? Piensen, imaginen ¿Qué puede significar esa palabra, que es tan difícil?

Niños:- *Juegos*

Docente:- *Escuchen la palabra, se las digo de nuevo: Me tá fo ra (separándola en sílabas).*

Niño:- *Metal!*

Docente:- *¿Tendrá que ver con el metal? Son parecidas las letras.*

Niños:- *nooo*

Docente:- *¿Qué será esta palabra?*

Niño:- *una meta*

Docente:- *¿Qué es una meta?*

Niño:- *Eso, cuando haces una carrera.*

Niño:- *Pero vos nos dijiste que no podemos correr.*

Docente:- *No, no se puede correr acá en la sala. Pero yo pregunté qué era la palabra metáfora. Ustedes dijeron que era parecida a metal, él dijo que era parecida a meta.*

Niños:- *Seño, porque no nos decís de qué forma es, así nosotros la adivinamos.*

Docente: -Tengo una mejor idea, ¿Qué les parece si nos ponemos a investigar que significa esa palabra? ¿Tendrá que ver con una meta? ¿Con el metal? ¿Con juegos?

Niños: Si señor, investiguemos ¿Dónde vamos a investigar?

Docente:- Vamos a escribir la palabra en un papel, y en casa le preguntamos a mamá o papá, al hermano, al tío. O a alguien ¿qué es la metáfora?

Niños: síiii, le voy a decir a mamá que busque en la computadora.

Niño: - Yo en el libro

Al día siguiente, los niños volvieron con la información recopilada, se registró en el pizarrón. Las anotaciones partieron de una de las investigaciones de los niños, quien comentó que su mamá le dijo que era algo irreal, algo imaginario. Se leyeron todas, y llegaron a la conclusión de que la metáfora es un vínculo entre dos cosas, una real y otra imaginaria que sirve para comunicar algo.

Luego de esto, se analizaron frases de poesías que los niños llevaron e imágenes en las que se usaba el cuerpo como medio para expresar una idea.

De allí, surgió la propuesta por parte de los niños de querer hacer y “ser” formas, como un triángulo, un cuadrado, etc. Lo comienzan haciendo con las manos y la docente les propone hacerlo con todo el cuerpo. Estos son los registros de las producciones:



Creación de un triángulo



Creación del sol

En esta experiencia resulta enriquecedor como se propone la introducción del concepto metáfora a partir de indagar sobre los saberes previos de los niños, para llegar todos juntos a construir el concepto y posteriormente realizar las obras. Los niños, intuitivamente van llegando a construir el concepto, sin necesidad de que alguien se los explique. Como una primera instancia es muy enriquecedora, pero si este tipo de estrategias se repiten pueden llegar a resultar monótonas y poco atractivas para los niños. Por eso, es importante que no se extiendan demasiado al punto de que los niños pierdan el interés y pasar a la “acción”, avanzar en propuestas de clase de producción artística.

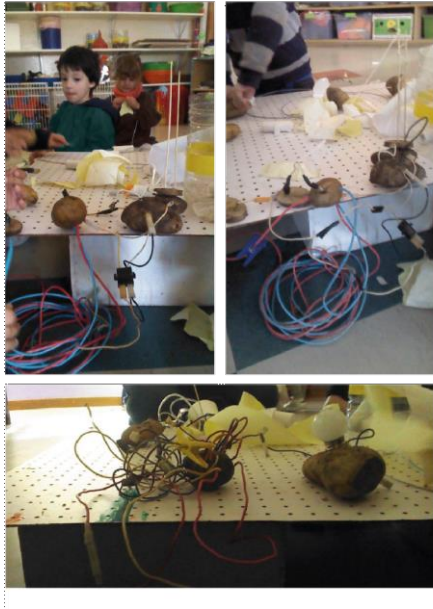
(La planificación completa se encuentra en el anexo de planificaciones)

Situación en el nivel inicial 2. La papa con vida

Esta experiencia se desarrolló en un taller de arte particular en la ciudad de La Plata, no dentro de una institución educativa, con niños de la misma edad en la que asisten al nivel inicial, a partir de la interpretación de la obra de Víctor Grippo Analogías, o “las papas con cablerío” (como la llamaba coloquialmente el artista). En esta clase, la docente presentó la obra del artista e hizo un ejercicio de lectura de imagen, se analizó cómo el artista metaforiza sobre la papa y la energía. Luego, se propuso una actividad en la de manipulación de la papa junto a otros materiales, y los niños hicieron sus producciones:

LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS PLÁSTICO VISUALES. IDEAS PARA LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

REGISTRO EN EL AULA



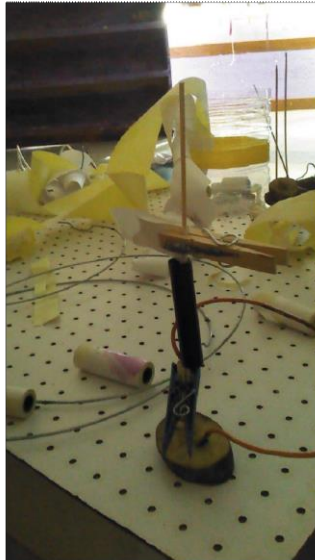
LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS PLÁSTICO VISUALES. IDEAS PARA LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

REGISTRO EN EL AULA



LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS PLÁSTICO VISUALES. IDEAS PARA LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

REGISTRO EN EL AULA



Mientras trabajaban, y observaban las obras, extrajeron algunas conclusiones:

Franco:

“La papa que camina hace las cosas que yo digo.”

Fabricio:

“La papa con vida, vamos a hacer!”

“Le falta algo a mi papa, ya se! Frenos!!!”

“Hice la papa genial y agarradora”

Mateo:

“Quiero conectar mi papa”

“Mi papa palo electricidad, vean!”

“Es un sombrero que comunica”

Bautista:

“Mi papa eléctrica no tocaré!”

“Mis manos huelen a papa!”

“Papa fusión y papajuego”

“HOY ES EL DIA DE LA PAPA, CELEBRENLO!!!” (Esto fue muy divertido, porque Bautista estaba haciendo una especie de arenga sobre la papa)

“Mi invento es un éxito aunque mis manos huelan a papa.”

Luciano:

“Esto es una papavilla” (acrónimo de papa y maravilla)

“Se convirtióoo!!! Está saliéndole jugo!”

Santiago

“Esto conectará toda la energía del mundo.”

Emma

“Las envuelvo para que no me siga el jugo”

“Es una papabolso”

“La papa sensor” (no solo funcionaba como sensor: además daba las instrucciones de su funcionamiento a sus amigos)

Valentina:

“Es una papa bailadora frankenstein”

La propuesta interpela a los niños, quienes desarrollaron metáforas verbales (además de las visuales) a partir de los resultados de las intervenciones en las papas con cables, broches y demás elementos. Desarrolla el sentido poético y la construcción de conocimiento artístico basado en la metáfora a partir de la intervención de los objetos. Con respecto a la planificación escrita (adjunta en el anexo), al no estar regida por un Diseño Curricular, se permiten ciertas licencias, sin embargo, revisar algunos de sus componentes, como los propósitos, las estrategias y la evaluación será una posibilidad de mejorarla. Los propósitos siempre están en relación a la intención docente y son a un plazo mayor de lo que implica estudiar una papa y resignificarla, como ser brindar herramientas para la comprensión del arte como conocimiento, que implica la dimensión metafórica y poética; o proponer situaciones de enseñanza en la que las operaciones artísticas permitan el desarrollo de la metáfora como figura retórica del arte por excelencia. La propuesta didáctica puede detallar cuáles son las estrategias docentes, como presentará los materiales y los recursos, como presenta la consigna, etc.

A su vez, se confunden los recursos con los materiales que se van a utilizar en la producción artística.

Las imágenes de las producciones de los niños muestran una gran libertad de experimentación, de comprender la esencia del objeto que intervienen como así también la obra de Grippo.

Situación en el nivel inicial 3. Repetir en la misma dirección

Esta propuesta, realizada en pareja pedagógica en la ciudad de Bolívar, toma la obra de Jesús Soto para comprender desde su obra, la metáfora de la repetición, la extensión y la direccionalidad. Se analiza su obra, y luego se propone metaforizar sobre la direccionalidad y la repetición en una obra colaborativa grupal.

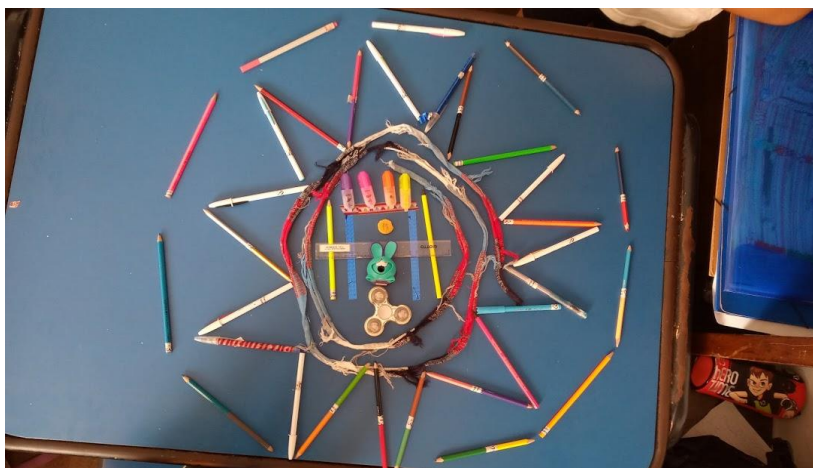
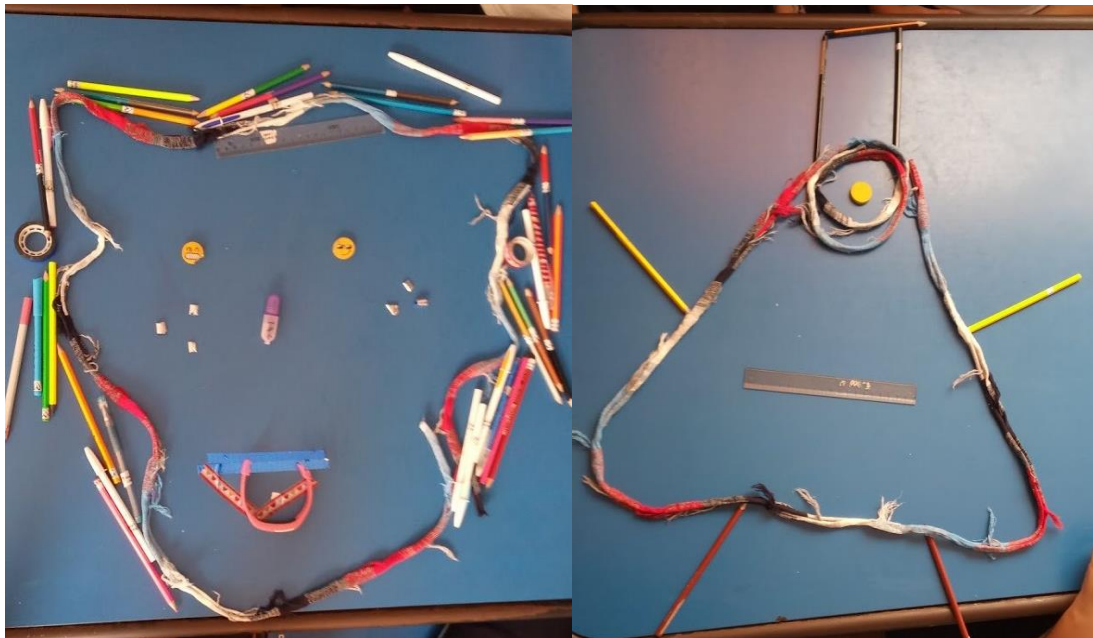


Jesús Soto. Extensión amarilla y blanca .1979. 50 x 300 x 900 cm. Contrachapado de madera, alambre de hierro y pintura. Museo de Arte Reina Sofía. Madrid, España.

Se rescata esta propuesta porque toma acciones poco comunes para metaforizar: repetición y dirección. Son palabras infrecuentes en las salas de nivel inicial unidas a una producción artística. El estudio de la obra de Soto es pertinente en relación a las mismas, y permite un buen recurso para comprenderlas. Estas acciones son potenciadoras de la metáfora, pues al repetir y direccionar se pueden producir obras visuales que poetizan. La repetición y direccionalidad de líneas amarillas en la obra de Soto, rememora a campo de trigo, pelos, cama suave, etc. Esta propuesta se enmarca dentro del formato proyecto, puede extenderse en varias clases, aunque aquí aparezca una sola propuesta didáctica con inicio, desarrollo y cierre, que podrían entenderse como 3 clases separadas.

Tiene una fundamentación anclada en el diseño curricular y actualizada académicamente, además de ser coherente con el resto de los componentes de la planificación. Los contenidos tal vez son demasiados y sería conveniente pensar cuales son los más significativos para esta propuesta. Se destaca en la propuesta didáctica las preguntas detalladas sobre la lectura de la obra y la presentación del artista, y a su vez la intención de intervenir constantemente recordando las características de las obras de Soto y la diferencia de escala y composición con lo que se propone producir dentro de la sala.

Los resultados de las producciones demuestran la comprensión de la consigna al usar elementos que se repitan y mantengan su dirección.



Sin embargo, algunas las producciones tienen un halo de repetición de ciertos estereotipos o de representación de figuras ya conocidas, como en el rostro o un triángulo con cara.

Otra planificación de la misma docente, muestra un proceso más sencillo si se quiere, pero un resultado interesante que deviene de una forma muy original de tratar los juguetes desde el área artística:

Situación en el nivel inicial 4. Los muñecos

La misma docente, Bárbara Y. Pérez, diseñó otra propuesta usando muñecos como disparador, y la acción de coleccionar como operación que permitió metaforizar sobre ellos. Los presentó dentro de un marco, y se tomó un tiempo para analizar la colección, qué tienen en común, porque forman una colección.



Luego, propuso intervenir los muñecos, para “darle vida”, lo que en sí, equivale a modificarlos para hacerlos únicos en esa colección de iguales. Las acciones que ejercieron los niños fueron vestir, pintar, asignar nombres entre otras.

.En esta propuesta, se rescata la forma de iniciar la clase, con los objetos/juguetes dispuestos de forma particular. Se decide presentarlos dentro de un marco, un límite que los extraña de su función original, y los establece como obra de arte, y a partir de allí, simbolizar a través de la creación de personajes. Esta idea de colección aparece enfatizando las posibilidades de metaforización de esos juguetes. Si solo juegan con ellos y los visten, o les asignan un nombre, no se podría estar hablando de operaciones metafóricas. Pero como el producto final es una instalación con todos los muñecos intervenidos con telas y con una identidad (otorgamientos de un nombre), entonces sí se puede estar frente a una acción poetizadora que culmina con un producto artístico: una colección de muñecos intervenidos.

Situación en el nivel inicial 5. ¿Se lo envuelvo para regalo?

En esta experiencia, la docente propuso trabajar a partir de la obra que había realizado en el curso de capacitación “*Primeras experiencias plástico visuales: ideas para la enseñanza en el nivel inicial*” que consistía de un libro empaquetado en papel celofán.



A partir de ella, elaboró la propuesta para una sala de 4 años, en Rauch en la que propuso a los niños empaquetar objetos del entorno de la sala. Estos paquetes fueron intervenidos con pintura posteriormente.

La acción de empaquetar resulta muy poética cuando se piensa en relación a un juguete u objeto significativo y su objetivo. ¿Por qué se empaqueta? ¿Con qué sentido? ¿Con qué materiales? ¿Para qué lo empaqueto? ¿Por qué de esta manera y no de otra? El envoltorio, ya sea una caja, una tela, papel o nylon permite otorgarle otro sentido al objeto que protege, aísla o engalana.

Las producciones de los niños revelan un alto grado de interés por el empaquetado en sí. En ese soporte han colocado pintura, han hecho collage, han logrado que el objeto quede un poco a la vista, como una pista en un juego de adivinanzas. La propuesta de la docente ha sido pertinente y los niños parecen haber trabajado a gusto. Como cierre se podría sumar una instancia más para la metaforización: la exhibición de la obras. Este tipo de acciones requieren del extrañamiento del objeto en un lugar que les de legitimación como obra de arte, ya que sin esta parte del proceso, se pierde lo poético. Desaturar el objeto es parte necesaria de toda la acción metafórica.

A su vez, la docente plantea dos grupos de contenidos a trabajar: organización del espacio tridimensional y la textura. Sin embargo, se observa el tratamiento del primero por sobre el segundo que es un resultado de los materiales más que una intención expresiva o didáctica.

En estas experiencias compartidas se puede observar que ha sido un gran desafío metaforizar y/o poetizar sobre un objeto. Se puede reconocer la necesidad de explorar los objetos, y la de un tiempo de reflexión y conceptualización, en algunos casos dado por la introducción de la interpretación de obras artísticas. Es necesario poder superar el “utilitarismo”, no “temerle” al sentido metafórico para poder pensar la enseñanza artística. Las estrategias tomadas han permitido abrir oportunidades para reconocer al arte como un campo de conocimiento, productor de imágenes ficticiales y metafóricas.

El arte contemporáneo, a pesar de parecer hermético, puede ofrecer una gran cantidad de acciones posibilitadoras de buenas prácticas de enseñanza. *“La función del arte es, en cambio, mostrar, hacer visibles realidades que generalmente se pasan de largo”* (GROYS 2016:17). Operar sobre un objeto permite proyectar la individualidad sobre el mismo, permitiendo procesos productivos particulares y poéticos. El objeto es portador de sentidos, esencias, historias, significaciones sociales que allanan el camino para la enseñanza de la metáfora.

Habilitan la fantasía y amplían la experiencia. La imaginación entra en acción al momento de metaforizar en el objeto, y cobra sentido cognitivo, como mediadora entre la forma posible y el intelecto (AGAMBEN 2018: 24). En este juego, el objeto funciona como medio expresivo, permite hablar de la historia de la humanidad a partir de extraer el verdadero carácter del objeto (Aion). Aceptar el azar, lo lúdico y lo simbólico permiten expandir la imaginación y por lo tanto ampliar los conocimientos. Los objetos, ya sean manufacturados o naturales, son fuente de inspiración y problematización del hecho artístico. Esta dimensión del objeto se produce cuando se descontextualiza, cuando se produce el extrañamiento del objeto al emplazarlo en otro contexto: la calle, la sala de un museo, etc. Allí, se vuelve problemático en primera instancia y luego en poético.

Estas propuestas, llevadas a cabo durante el ciclo 2018 en diferentes jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires y en cursos de capacitación no pretenden ser modélicas, procuran ser ejemplos de posibles abordajes dentro de la sala

.La tarea docente invita a potenciar a los estudiantes, busca ampliar sus conocimientos y sus horizontes. En palabras de Ranciere, no se trata de atiborrar de información, o presentar situaciones inaccesibles en contextos de educación inicial, sino de comprender la distancia existente entre el conocimiento y la persona para acompañar en el camino del aprendizaje. Poner en evidencia elementos simples para poder enseñar, y por lo tanto aprender. Preparar el terreno, habilitar las experiencias que faciliten escenarios de aprendizaje autónomo, pero acompañado. Usando los criterios de diversidad, continuidad y progresión, el docente construirá un andamiaje. Estas experiencias invitan a diversificar las ofertas que se ven a diario en los jardines, pero no pueden convertirse en un estanco cotidiano. Deben variarse, complejizarse y progresar. Para finalizar, se comparte un fragmento de la reflexión de una cursante sobre instalaciones y enseñanza, aunque se puede hacer extensivo a todas las acciones y operaciones del arte contemporáneo en el marco de la educación inicial:

“La realización de instalaciones en el jardín hace posible una situación lúdica de aprendizaje a través de la transformación del espacio, la exploración de los objetos y la idea que se pretende expresar. Estas propuestas realizadas en contextos escolares ofrecen un espacio de posibilidades y experiencia estética que hace que toda la comunidad educativa participe y se implique.

Los niños, al igual que el artista contemporáneo, se identifican con el espacio como escenario para realizar un proyecto lleno de goce estético y toman opciones en la gestión de lugares y objetos. La relación de los niños con los objetos investidos de nuevas connotaciones se convierte en acto creativo.

La transformación del espacio de la sala mediante la realización de instalaciones facilita la elaboración de pensamiento, proporcionando emoción en el descubrimiento y placer en la transformación.

La instalación posibilita desarrollar los tres ámbitos que son fundamentales en toda educación artística: la percepción, la reflexión y la producción. Además, promueven acciones de exploración y apropiación de los espacios en compañía de objetos, desplazamientos y recorridos, juegos basados en la aparición o desaparición, en el llenar y vaciar, agrupar y dispersar, realizar nuevos órdenes y posibilidades, narrar sus propias historias, etc.

Al momento de planificar una unidad didáctica o proyecto se debe tener en cuenta:

Fundamentación (idea)

Objetivos y propósitos (finalidad)

Contenidos (tratamiento):

Conceptos

Modos de conocer

Indicadores de avance

Situaciones de enseñanza

Recursos

Estrategias metodológicas

Evaluación

Planificación de las clases:

Gestión de las clases:

En relación al espacio físico.

En relación al tiempo.

En relación a la forma de agrupamiento de los alumnos.

En relación a la convivencia e interacción.

En relación a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Recomendaciones:

No desgastar la estrategia promoviendo actividades de poca relevancia, tanto para nuestros alumnos como para nosotros. La propuesta debe constituirse en un desafío por su complejidad y pertinencia.

Establecer objetivos de trabajos explícitos. Reflexionar junto con los alumnos acerca de las metas de aprendizaje como sobre el sentido de las tareas que proponemos.

Promover la participación de todos en las tareas de aprendizaje planteadas. Establecer roles y responsabilidades.

Graduar el tiempo y el ritmo de trabajo de acuerdo a las posibilidades de los distintos alumnos.

Anticipar la distribución del espacio necesario para desarrollar la actividad en la sala.

Organizar el espacio físico de la sala para maximizar la comunicación y el intercambio.

Pensar en cada consigna o actividad como un modo de invitar a la acción, de favorecer la atención, de enriquecer la experiencia estética, como un modo de llegar al otro, de despertar su curiosidad en la exploración, de orientar la investigación, de provocar el interés, de generar expresión y emociones.

5.

Conclusiones

Este trabajo se propuso una mirada hacia la enseñanza del arte en el nivel inicial, revisando ciertas prácticas establecidas para pensar como las propuestas artísticas contemporáneas presentan una oportunidad para reflexionar y proponer otros escenarios posibles. La intención de esta mirada es develar un sentido latente subyacente al sentido manifiesto de la enseñanza artística en el nivel inicial, y modificar algunos de los presupuestos de base que se manejan a la hora de pensar propuestas de enseñanza en las salas, en pos de una resignificación de la dimensión poética del arte. Estos presupuestos, vienen acompañados de una concepción del campo artístico ligada a la modernidad y el romanticismo: el arte como forma de expresión o manifestación de un sentimiento, expresión interior, individual y subjetiva; ligada a la belleza y las artesanías, o también a una perspectiva lúdica de experimentación matérica sin un fin pedagógico claro.

La hipótesis manejada es que las instalaciones e intervenciones artísticas (como operaciones del arte contemporáneo) permiten al niño del nivel inicial trabajar acciones poéticas, introduciéndose en el mundo del arte, y abriendo la producción artística al campo simbólico, para “romper” con las producciones estereotipadas.

Los interrogantes iniciales, acompañan este trabajo hasta el final son:
¿Cuáles son las nociones que las y los estudiantes del profesorado manejan al momento de llegar a su formación? ¿Cuáles son las nociones de arte que circulan dentro de los jardines de infantes, y por lo tanto, impactan en su enseñanza? ¿Cómo acompañar este proceso con un marco teórico que dé respuestas a demandas educativas actualizadas? ¿Cuáles son las experiencias de contacto con el mundo artístico que sirven como marco referencial?

Los objetivos propuestos, se ajustan en 3 ejes fundamentales, y a partir de ellos voy a desarrollar esta conclusión final:

Eje I.

Favorecer, a partir de la investigación sobre las operaciones de arte contemporáneo, la definición de un marco teórico actualizado y situado que permita reflexionar sobre el campo de conocimiento artístico.

Las obras de arte contemporáneo y sus producciones entendidas de forma general como operaciones, se presentan como campo fértil para el trabajo docente. Los artistas analizados ejercen acciones sobre los objetos, materiales, espacios para metaforizar. En los casos analizados, este camino se emparentó con el juego, con la manipulación (relacionado

con la noción de Aion), con la reubicación o extrañamiento, y con la investigación teórica. Mecanismos por los que se evidencia el verdadero carácter de lo representado, para ser visto a través del paralelismo con otra cosa, o con una característica específica que le otorga el autor. Se destaca aquí, la importancia de conocer y apropiarse de los objetos o espacios para construir sentido, y la necesidad de un tiempo de reflexión y conceptualización.

Un objeto puede ser considerado una obra de arte en algunos casos y en otros, no. Por eso se hacen necesarios procesos de legitimación y marcos de contención. Los procesos son los discursos creados por los artistas a partir de la intervención. El marco es la metáfora. Los discursos se relacionan con las operaciones que se han analizado: apropiación, intervención, ensamblaje, juego, descontextualización, extrañamiento, emplazamiento, hundir, empaquetar, etc. Presentan una desautomatización del hecho artístico. Una percepción extendida se produce por el modo en que está expuesta la trama o el motivo de la obra de arte. El objeto artístico se presenta como un artefacto ambiguo que potencia el saber del espectador, porque es “problemático”. Posee una trama aurática que lo diferencia del mundo cotidiano. Esta trama es percibida en el momento de la exhibición inmersa en un contexto legitimador, frente al público. La exhibición es otro de los componentes de todo el proceso. La obra implica la experiencia, el recorrido. El espacio fija y da marco a los objetos en una lógica de inclusiones y exclusiones, y en muchos casos no se distingue la producción del emplazamiento, o mejor dicho son partes indisociables. Sin embargo, con la desterritorialización y reubicación no es suficiente. Para comprender el arte contemporáneo entonces, se necesita el marco de la metáfora.

Eje II

Indagar sobre las operaciones del arte contemporáneo como posibilitadoras de actualización en las propuestas didácticas dentro del Profesorado de Educación Inicial.

El diagnóstico permitió observar una concepción del arte ligada a lo utilitario, a lo bello; en otros casos una noción del arte como “espejo del alma” que permite canalizar emociones y sentimientos con materiales plásticos. Una concepción romántica muy arraigada, la más difícil de actualizar. En casi todos los testimonios se pueden leer dificultades para comprender las particularidades de la enseñanza artística en el nivel inicial. Se ensayan respuestas con influencias de la semiótica (enseñanza de los elementos del lenguaje visual: color, línea, forma, etc.). Se pierde lo particular del arte: la dimensión poética; o una formación académica tradicional.

En donde se invitó a los docentes a ser productores artísticos para poder comprender la dimensión metafórica del arte fue necesario hacer un recorrido muy detallado del camino implicado en un proceso de producción artística. La oportunidad de trabajar con un objeto cuenta con la ventaja de partir desde un elemento que ya tiene carga y sentido cultural, por lo tanto metaforizar sobre él acorta el camino. Elegir una acción y ejercerla sobre ese objeto amplía las posibilidades al momento de negarle la funcionalidad y transformarlo en un objeto artístico. Comprender que a partir de esa acción se construye sentido metafórico, estableciendo diferencias entre lo cotidiano y lo extra cotidiano, ayuda a no asignarle significados fijos o estereotipados a la producción artística. Significados comprendidos bajo la esfera de las “bellas artes”, cuyos productos son dibujos, pinturas, o esculturas bien delimitados, con los materiales propios de cada uno. Las obras presentadas por las cursantes muestran desarrollos metafóricos que en algunos casos implican el uso del espacio, en otros funcionaron como disparadores para pensar las situaciones de enseñanza que luego llevaron a las salas. En los menos, se dieron producciones sin el extrañamiento del objeto. Este no dejó de ser un objeto útil, no sufrió transformación o se presentaron producciones consideradas bellas, o decorativas.

Existe un gran nivel de exigencia frente a la mirada del otro, quien verá mi obra y este factor coartó la producción. En un exceso de justificar y reflexionar sobre lo realizado, existe un defecto profesional por el que los docentes sienten la necesidad de explicar todo lo que hacen, con un objetivo y un fin concreto: un uso. Razón por la cual se hace necesario reforzar que el arte es un objeto inútil y requiere de un esfuerzo para su interpretación, por su carácter polisémico y abierto. Su principal característica es producir sentido. Y esto en muchos casos genera un vacío cognitivo que incita a tomar ciertas categorías erradas, como que el arte es la expresión individual, oportunidad para liberar las emociones, acompañado de frases como *“me gusta así, como quedó”, “es lo que quiso hacer el artista porque se sentía triste”, o “el arte no se explica, se siente”*.

Eje III.

Sondear en las muestras (propuestas didácticas para el nivel inicial y trabajos realizados por niños) los alcances en relación a los objetivos planteados.

Aquellas experiencias en salas, donde se puso énfasis en explicar la metáfora y luego producir una obra, encuentran una gran oportunidad para apropiarse del término, desde un marco conceptual concreto y claro, para superar las tendencias a comprender el arte como expresión del ser interior individual, la expresión de emociones o sentimientos. Permitieron al niño construir conocimiento desde el marco conceptual propuesto, del cual podrá absorber

el sentido y apropiarse a futuro. Sin embargo, la instancia de explicación expositiva -ya sea breve o extensa - se verá potenciada si es acompañada de una instancia de producción u observación de obra, donde el niño pueda poner en práctica eso que el docente le contó. Los niños oyen, retienen, imitan, repiten, se equivocan, corrigen y así aprenden. Tienen éxito y vuelven a repetir el método. Por eso es fundamental que el docente abra el juego de la enseñanza, y posibilite a partir de propuestas, escenarios, recursos, etc. que esto suceda.

Aquellas experiencias que tomaron la instancia de exhibición como parte del proceso son muy enriquecedoras. El espacio es un actor más dentro del escenario artístico contemporáneo: legitima y da sentido al objeto. Sin este marco contenedor, la especificidad del hecho artístico se puede diluir. Una perspectiva de enseñanza que incluya el espacio como instancia de análisis será muy beneficiosa para que las propuestas didácticas no se diluyan. Metáfora y espacio son las dimensiones que marcarían el ritmo del juego, dentro de la enseñanza artística.

Cuando se proponen situaciones lúdico-artísticas es importante no caer en repeticiones fijas o mecanizadas de dinámicas de juego que pertenecen a otras esferas del conocimiento. El juego artístico implica manipulación, extrañamiento, intervención y emplazamiento. Es fundamental, que el proceso productivo con objetos cotidianos implique correrlos de su aura utilitaria o cotidiana, para poder transformarse en obra de arte. Por eso se habla de operaciones como acciones necesariamente poetizadoras. A pesar de sonar dificultoso para abordar con niños pequeños, puede ser una oportunidad de presentar situaciones de aprendizaje lúdicas, basadas en la resolución de problemas, o escenarios que invitan a la exploración.

Dentro de la enseñanza artística en el nivel inicial, se hace necesario llegar a un consenso sobre el límite entre lo artístico y aquello que no lo es. La metáfora permite establecer este marco delimitador. Asumir esta definición puede arrojar algunas certezas sobre la enseñanza en el nivel y propiciar la continuidad hacia los otros niveles de enseñanza, teniendo como horizonte la formación del sujeto a lo largo de toda la trayectoria escolar en todos los niveles de la educación obligatoria en Argentina.

La Educación artística en el nivel inicial forma parte del proceso de alfabetización cultural que, junto a un desarrollo personal y social de los niños pequeños, permite llevar adelante una educación integral y ofrecer a los niños las oportunidades para avanzar en sus conocimientos.

Una de las primeras observaciones es que existe una disociación entre las definiciones del campo disciplinar planteadas por el Diseño Curricular y los lineamientos educativos nacionales, establecidos en la Resolución 111/10 del CFE sobre Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Este documento concibe al arte como una forma de conocimiento, con sentido metafórico y poético, ha cambiado a través del tiempo y en distintas culturas. El diseño curricular del nivel inicial no menciona la construcción de sentido, ni la metáfora como uno de los procesos artísticos, pero sí plantea al área como un campo de conocimiento que concibe al arte como proceso dinámico, relacional y situacional.

Todo este análisis y reflexión en torno a la enseñanza artística en el nivel inicial me permitió llegar a algunas conclusiones en torno al diseño de clases en el nivel inicial. Al momento de planificar una clase en la que se propongan acciones sobre objetos o el espacio, es importante tener bien en claro la perspectiva que se quiere enseñar. Para ello, es importante considerar y resignificar elementos ya insertos en el contexto institucional, elementos habituales pero que mediante la propuesta se puedan "mirar con otros ojos". Transformar estos objetos mediante la planificación en una experiencia artística para los niños, implica comprender al niño como sujeto de derecho, teniendo en cuenta el contexto y los saberes a enseñar. No pensar acciones que no puedan ser llevadas a cabo por los niños autónomamente o sin la ayuda de un adulto, pues pueden ser frustrante. Atar, hundir, ensamblar, mover, empaquetar, son acciones que pueden ejercer los niños sobre ciertos objetos. No ser complicados en estas propuestas. Pensar cada actividad o consigna como una invitación para la producción artística, un desafío que implique poner en juego las capacidades que se van adquiriendo poco a poco en el trayecto de escolarización. Una buena manera de hacerlo, es pensar los objetivos del trabajo junto con los niños, invitarlos a la reflexión para ser protagonistas en el proceso de aprendizaje, haciendo visible cada etapa del trabajo y charlando sobre ello. Maximizar la comunicación y el intercambio, encontrar dinámicas, recursos, tonos de voz convocantes facilitará la tarea docente y permitirá que cada proceso se realice de forma particular, sin caer en repeticiones o fijaciones con respecto a actividades que impliquen acciones del arte contemporáneo. La dimensión espacial cobra fundamental importancia, es necesario preparar el terreno donde lo poético sucederá. Como lo hacen los artistas, se torna indispensable buscar un espacio para producir y un espacio donde "suceder". Allí la obra cobra relevancia. Pensar las actividades en forma de trabajos, no como ejercicios, sino como producciones con estatuto de obra de arte.

Es necesario que el docente tenga un vasto conocimiento. En esta investigación, se decidió tomar la intervención de objetos como una actividad que permite una perspectiva que entienda al arte como forma de conocimiento, construcción de sentido poético, metafórico y ficcional que puede ayudar a actualizar la oferta de enseñanza en el nivel inicial. Al niño del nivel inicial, le permitirá trabajar acciones poéticas, abriendo la producción artística al campo simbólico, para “romper” con estereotipos. Los objetos se presentan como potenciales poéticos. Son una presencia inevitable: los tocamos, movemos, rompemos, descartamos, clasificamos, ordenamos, destruimos y reciclamos. Ponen en juego nuestra imaginación, el entendimiento, la memoria y el sentido. Las acciones con sentido artístico que se pueden ejercer sobre ellos, permiten extraer un carácter significativo desde un proceso que involucra lo individual, pero a su vez a toda la humanidad porque los objetos son parte de la historia. Los niños tienen una percepción de ellos desligada de su función utilitaria, y podrán proceder con mayor libertad a ejercer acciones sobre ellos simbolizando. *“El arte es el único medio para que el objeto fabricado sea independiente de la función para la cual fue concebido”* (BATAILLE 1973:33). El arte es el único medio por el cual un objeto puede ser poetizado, brindando la oportunidad de vivenciar experiencias que posibiliten el sentido metafórico, hablar por boca de otros, redescubrir la realidad.

6.

Anexo de planificaciones

Situación en el nivel inicial 1. Meta meta metáfora

Institución: Jardín 945 Quilmes Sección: Sala de 5 Docente a cargo: Vanesa Sánchez	Propósito: Favorecer la formación de espacios que permitan explorar, analizar, investigar, generar preguntas y poder buscar soluciones personales a los problemas que cualquier proceso creador plantea, lo cual incluye confrontar ideas, [...] y valorar las formas de organización de la imagen realizada por los pares.
---	---

Área	Objetivo	Contenido	Estrategias didácticas	Actividades	Recursos
Lenguaje de las Artes y los medios	Que el niño logre construir metáforas visuales a partir de la observación de imágenes y análisis de frases con metáforas	Proceso creador • Relación entre la idea inicial, los materiales seleccionados y la producción final.	La docente presentará el tema tomando como disparador la palabra "metáfora", intentando arribar a un acuerdo en su definición. Presentará ejemplos en frases de canciones e imágenes Acordará con el grupo 2 o 3 metáforas a reproducir mediante la interacción con objetos para construir el sentido. Tomará fotografías cuando los niños lo indiquen. La docente reunirá a los niños en torno a la pantalla para observar las imágenes construidas y poder extraer conclusiones a partir de preguntas que orienten hacia el reconocimiento de las metáforas construidas.	Los niños escucharán y dialogarán con la docente sobre el concepto a definir. Observarán y escucharán ejemplos, intentando arribar a conclusiones a partir de la interpretación de los recursos. Seleccionarán una metáfora. Construirán metáforas visuales a partir del uso del cuerpo o de la interacción con objetos cotidianos de la sala. Se tomarán fotografías. Los niños observarán y extraerán conclusiones a partir del análisis de sus producciones finales y como llegaron a ellas.	Lámina Diccionario Fibras Imágenes Frases de canciones y dichos populares. Cámara de fotos Objetos de la sala (cubos, telas, disfraces, juguetes, etc.) Televisor

Evaluación: A partir de la observación directa y de las preguntas y respuestas que se desarrollen a lo largo de la clase, como así también en el acompañamiento del proceso creador, desde la idea inicial que parte de los niños (la metáfora seleccionada) como el producto final (la fotografía)

Recursos:

Frases y canciones:

1. “La leche tiene frío, yo la abrigaré” (María Elena Walsh, Canción de Tomar el Té)

2. “La nieve pinta la montaña hoy
No hay huellas que seguir.
En la soledad un reino y la reina viva en mí
El viento ruge y hay tormenta en mi interior
Una tempestad que de mí salió” (Canción de la película Frozen)

3. Agua, ¿dónde vas?, de Federico García Lorca

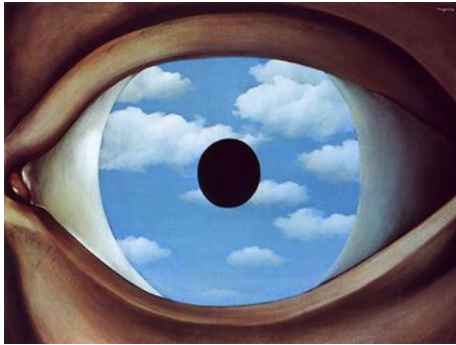
Agua, ¿dónde vas?
Riendo voy por el río
A las orillas del mar
Mar, ¿adónde vas?
Río arriba voy buscando
Fuente donde descansar
Chopo, y tú ¿qué harás?
No quiero decirte nada
Yo..., temblar!
¿Qué deseo, qué no deseo
por el río y por la mar?
Cuatro pájaros sin rumbo
en el alto chopo están.

Frases populares:

1. Ponerse las pilas
2. Estoy re caliente
3. Vine volando
4. Sos una muñeca
5. Sos un bombón
6. Sos un sol
7. Voy a explotar

Imágenes





Fermín Eguía. Armado. 1990. Acuarela sobre papel. 26 x 40 cm.
RES. Cipriana. 2008. Fotografía.
René Magritte. El falso espejo. Óleo sobre tela. 54 x 81 cm. 1928. ADAGP, Paris. 2006

Situación en el nivel inicial 2. La papa con vida

Planificación:

Docente: Laura Casaliba

Destinatarios: niños de 4 años de taller de plástica

Ubicación: La Plata

Propósitos:

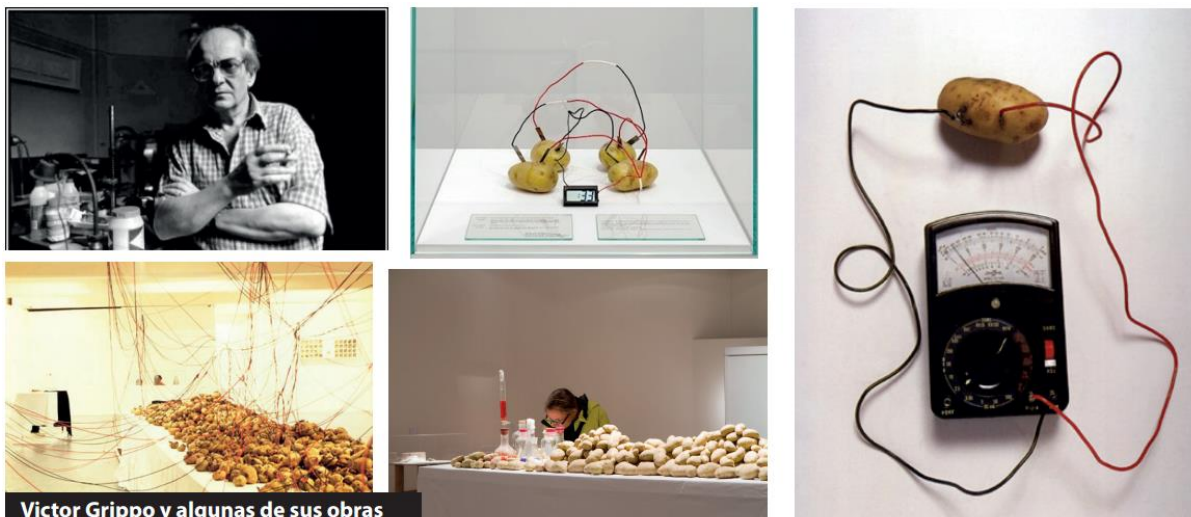
- Tomar como objeto de estudio la papa y resignificarla como objeto a través de proponer un cambio de su función práctica para que impere la función estético/simbólica.
- Construcción de sus propias interpretaciones a partir de los materiales.

Contenidos:

Construcción de formas figurativas y no figurativas en el espacio tridimensional.

Propuesta didáctica:

Mostrar imágenes del taller de Víctor Grippo y contarles a los chicos que este artista producía energía a partir de experimentar con papas. Mostrarles los elementos con los cuales van a tratar de hacer sus propios experimentos a partir de una o varias papas.



Victor Grippo y algunas de sus obras

Recursos:

Papas, cables, broches de ropa, cinta de papel, lamparitas, recipientes plásticos, varillas.

Evaluación/registros:

Los niños tomaron la consigna y comenzaron a desarrollar sus experimentos e inventos. Cuando fui preguntando qué estaban haciendo, estas fueron algunas de sus respuestas:

Situación en el nivel inicial 3. Repetir en la misma dirección

Docentes: María Verónica Nieto-Bárbara Yamila Pérez

Título: Arte compartido

Área: Educación Visual

Destinatarios: Niñ@s, Sala de 5 años.

Ubicación: Bolívar

Fundamentación

La presente propuesta pretende que el grupo de niñ@s partiendo de actividades individuales logre una producción colectiva y pongan en diálogo las decisiones propias con las de sus pares.

Que compongan y produzcan utilizando todos los modos de producción que los interpelen en ese espacio tiempo.

Como dice el diseño curricular, "La intención del Nivel Inicial no es la formación de niños artistas, sino la de la ampliación del horizonte de lo posible para todos l@s niñ@s, al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad creadora, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros."

En esta propuesta intentamos que l@s niñ@s conozcan y se apropien de obras de arte contemporáneas a través de la observación y análisis que realizaremos en la clase. Que

logren identificar la repetición y la dirección como algo fundamental en la obra y luego resignifiquen esas acciones.

Las actividades se complejizarán de acuerdo a las posibilidades que se vayan dando entre l@s niñ@s.

Propósito:

Propiciar actividades para enriquecer la imaginación, la expresión y la comunicación de los niños posibilitando la ampliación del universo cultural con el acercamiento y el intercambio de diversas producciones de la cultura.

Contenido:

Interpretación y análisis de obras de artistas, en el espacio tridimensional instalaciones.

La escala: la dimensión de la obra (pequeños, medianos y grandes formatos) y su relación con el entorno.

El montaje de las obras.

Recursos:

Bombillas, palitos de broches, lápices, cinta de papel, lanas, hilos, plasticola, caja, plancha de telgopor, tijera, etc.

Propuesta didáctica

Inicio:

Se les presentan imágenes del artista Jesús Soto.

Se les cuenta quien es, que hace, de que trabaja, donde vive, quienes son parte de su familia.

L@s niñ@s toman registro del nombre del artista.

Se les presentan imágenes de su obra, especialmente de "*Extensión amarilla y blanca*".

Se los indaga sobre lo que estamos observando. Forma, color, espacio, textura, tamaño, elementos que componen la obra.

Se les pregunta:

¿Por qué creen que el artista usó esos materiales? ¿Cómo los utilizo?

¿Cómo habrá hecho para hacer una obra tan grande? ¿Le habrá ayudado alguien?

Si pudieran tocar la obra, ¿Qué les parece que sentirían, pinchará, será suave, áspera, fría?

Se les propone registren lo que les parece más llamativo de la obra.

Se les explica de qué se trata una instalación, qué lugar ocupa, cuál es el tamaño, cómo los espectadores pueden observarla, de qué materiales está realizada.

Se les propone realizar una obra en tridimensión que contenga elementos que se repiten y direccionados como en las obras que vimos de Soto.

Se dialoga sobre los materiales que vamos a utilizar y cómo los vamos a utilizar para que quien observe posteriormente las producciones, note cómo utilizamos elementos repetidos y con direcciones bien marcadas.

Desarrollo:

Se les propone realizar una obra colectiva, en grupos de tres o cuatro niñ@s. Esta obra debe contener elementos que se repiten y que vayan en la misma dirección. El tamaño menor a 30 cm de diámetro, altura y profundidad menor a 30 cm. (Previamente se les pide a las familias materiales)

Una vez dispuestos a elaborar la obra, con los materiales se les muestra la diferencia de tamaño, la escala de la obra de Soto y la que vamos a realizar nosotros.

Se realizan diferentes acciones para que l@s niñ@s observen como las bombillas, palitos se pueden incrustar en el telgopor, las diferentes direcciones que puede tomar ese elemento.

Se les muestra cómo ahuecar una caja y con lana o hilo extender líneas que atraviesan ese espacio generando líneas en diferentes direcciones.

Cierre:

Una vez realizadas las obras, se presentan en la sala. Cada grupo deberá otorgarle un nombre y registrarlo junto con el nombre de cada integrante.

Dialogaremos sobre cómo cada grupo resolvió la propuesta de manera diferente. Que diferencias o similitudes encontramos con las obras de Jesús Soto que estuvimos observando en cuanto al tamaño, espacio, forma, materiales.

Se les propone compartir la actividad con las demás salas.

Se les propone buscar un lugar del Jardín que les parezca adecuado para exponer las obras.

Evaluación:

Trabajo grupal.

Relaciones entre la idea inicial, los materiales seleccionados y el producto.

Reconocimiento de algunas características de las obras, forma, color, espacio, materialidad, textura.

Exploración de materiales y herramientas.

Bibliografía

Augustowsky, Gabriela. El Arte en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires 2012, Cap. 1.

BELJON, J. J. (1993). Gramática del arte. Editorial Celeste.

DGCyE. Diseño curricular para el Nivel Inicial. Provincia de Buenos Aires, 2008.



Extensión amarilla y blanca

Jesús Soto. Ciudad Bolívar, Venezuela, 1923 - París, Francia, 2005.

Situación en el nivel inicial 4. Los muñecos

Nombre y Apellido: Bárbara Y. Pérez

Destinatarios: Sala de 5 años. Jardín 908 Rosario Vera Peñaloza. Valdés, 25 de Mayo.

Propósitos:

Propiciar actividades para enriquecer la imaginación, la expresión y la comunicación de los niños posibilitando la ampliación del universo cultural con el acercamiento y el intercambio de diversas producciones de la cultura.

Contenidos

Interpretación y análisis de obras de artistas en el espacio tridimensional (esculturas, instalaciones, objetos intervenidos).

Recursos: Muñec@s, bebes, pinceles, témperas, tijeras, telas, papeles, ropa, fibrones, celular, cámara de fotos, computadora, proyector, imágenes de obras artísticas.

Tiempo: dos módulos aproximadamente.

Propuesta didáctica:

Se les presenta a l@s niñ@s los juguetes con los que vamos a trabajar. Munec@s, bebes. Tipo cuadro.

Se dialoga e indaga con el grupo sobre lo que estamos viendo, ¿Que vemos?, ¿Qué son?, ¿Cómo son? ¿Cómo están?, ¿Por qué les parece que están así? ¿De dónde habrán salido?, ¿Quién los puso así?

Se les cuenta que estamos armando una colección de muñecos y bebés en el jardín y necesitamos que los niños de la sala de 5 nos ayuden a contar la historia de cada uno de esos muñecos.

Se les propone sentarse en ronda y dialogar acerca de cómo son es@s muñec@s, forma, tamaño, cualidades.

Se les propone que le den vida a esos muñecos, vistiéndolos, pintándolos, modificándolos, otorgándoles un nombre.

Se les ofrece materiales y herramientas para modificar esos muñecos.

Se les explica que cuando estoy modificando algo lo estoy interviniendo y ese objeto puede cobrar otro sentido.

Se les propone registrar en papeles, pizarrón, de las ideas, palabras, nombres que van surgiendo.

Se l@s invita a cada un@ a tomar un muñec@ y modificarlo, pensar donde vive, quien es su familia, se va tomando nota de los dichos de l@s niñ@s, se graban audios, videos, se toman fotos de l@s niñ@s.

Se le proyectan imágenes de esculturas realizadas con juguetes, obras de juguetes intervenidos. Se dialoga sobre cómo les parece que están construidas esas esculturas, con que materiales, quien las habrá realizado. Qué diferencia o similitud encuentran entre esas obras y lo que ell@s están realizando. Se registra lo observado.

Se les propone a l@s niñ@s presentar a l@s muñec@s y su historia de vida a l@s niñ@s de las otras salas por lo cual van a tener que buscar un lugar del jardín donde exponer y emplazar la producción.

Presentación de la intervención.

Se fotografía el proceso.

Evaluación:

En relación a la Interpretación y análisis de obras y la Intervención de objetos.

Situación en el nivel inicial 5. ¿Se lo envuelvo para regalo?

Nombre y Apellido: María Natalia Miguéliz

Destinatario: Alumnos de Segunda Sección 4 Años.

Ubicación: Rauch

Propósito:

Favorecer la formación de espacios que permitan explorar, analizar, investigar, generar preguntas y poder buscar soluciones personales a los problemas que cualquier

proceso creador plantea, lo cual incluye confrontar ideas, y valorar las formas de organización de la imagen realizada por los pares.

Contenidos:

Organización del espacio y composición:

El espacio tridimensional: los volúmenes en el espacio en función de lo que se quiere comunicar.

Elementos del lenguaje Visual.

La textura

Texturas para el enriquecimiento de la propia producción en el espacio tridimensional.

Propuesta Didáctica: "Empaquetar elementos, materiales significativos para los niños del espacio de la sala del jardín"

Actividad N° 1:

Inicio: La docente presentará su intervención "Libro Empaquetado", contándoles a los niños porque decidió empaquetar ese libro, que materiales utilizó para el mismo, qué significado tiene para ella ese empaquetado.

Desarrollo: La docente indaga a los niños, que cosas significativas les gustaría empaquetar de la sala, por qué quieren empaquetar ese elemento, qué sentido tiene empaquetarlo, con que materiales lo empaquetarían, qué herramientas necesitan para embellecerlo. Toma de nota de sugerencias de los niños.

Cierre: Reflexión acerca de qué materiales, herramientas y elementos necesitamos para la próxima clase poder "empaquetar"

Actividad N° 2:

Inicio: La docente dará a conocer el modo de trabajo, por mesa los niños pueden agruparse de a dos o tres, eligen qué elementos les gustaría "Empaquetar", ¿por qué?, qué materiales utilizarán, qué herramientas necesitarán para el "Empaquetado".

Desarrollo: Una vez organizados los grupos, los materiales y las herramientas, el espacio, el docente acompañará el proceso creador de cada niño.

Cierre: Reflexión acerca de lo producido "empaquetados", observación y apreciación de cada uno de los empaquetados.

Recursos:

Cajas de diversos tamaños, sobres, tubos, papeles de diversas texturas, telas, plasticola, témperas, pinceles diversos tamaños. Etc.

Evaluación:

Se evaluará teniendo en cuenta:

Relaciones entre la idea inicial, los materiales seleccionados y el producto (aprendizajes ligados con el proceso creador).

En relación con el uso y el manejo de herramientas y materiales en la tridimensión:

La selección de diversas herramientas y materiales en función de la intencionalidad representativa

Estas son las producciones de los niños:





7.

Bibliografía

AGAMBEN, G. (2018). Infancia e historia. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.

ACHA, J; COLOMBRES, A; ESCOBAR, T. (2004). Hacia una teoría Americana del arte, Buenos Aires, Ediciones del sol, Serie antropológica.

AGIRRE ARRIAGA, I (2006): Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. España, Universidad Pública de Navarra.

AGIRRE ARRIAGA, I. (2011). Una visión para la educación artística inspirada en las lecturas de autores pragmatistas. En Orbeta Green, A (2011) Educación Artística, propuestas y experiencias recientes. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

AUGUSTOWSKY, G (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós, 2012.

AUGUSTOWSKY, G. (2017). *La creación Audiovisual Infantil. De espectadores a productores*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

AAVV (2003) *Augusto Ferrari (1871-1970) Cuadros, panoramas, Iglesias y fotografías*. Ediciones Lycopodio. Buenos Aires.

BARBOSA, A.M. (2009). Arte, educación y cultura. Editorial Perspectiva. San Pablo.

BATTISTOZZI, A. (2006). ¿A quién le importa el arte?, en Revista Ñ N° 138, 05/07 de 2006.

BELINCHE, D. (2011). Arte, poética y educación. Edición a cargo del autor. La Plata.

BORGES, J. L. (2012) Arte poética. Crítica. Barcelona.

BERGALA, A. (2007). *La hipótesis del Cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Ediciones Laertes, Barcelona.

BUCHLOH, B. (2006). Gabriel Orozco: la escultura como recolección. Texto publicado en: Catálogo para la exposición GABRIEL OROZCO, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México. Consejo Nacional para la Cultura y Las Artes. Editorial Turner. México.

CAUQUELIN, A. (2012). Las teorías del arte. Adriana Hidalgo. Buenos Aires.

CIAFARDO M (2016): "Conversación con Liliana Porter". En Breviarios. La Plata, Editorial Papel Cosido.

CIAFARDO, M (2017): "Conversación con Jorge Macchi". En Breviarios. La Plata, Editorial Papel Cosido.

CIAFARDO M. Glosario de figuras retóricas. Material de la cátedra Lenguaje Visual 1 B de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

CIAFARDO, M (2016): "Las imágenes visuales latinoamericanas. El derecho a la contemporaneidad". Octante, número 1, pp. 23-33, La Plata, Editorial Papel Cosido.

CIAFARDO, M. (2020). La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa. Editorial Papel Cosido. La Plata.

CIAFARDO, M., BELINCHE, D. (2015): El espacio y el arte. En Metal, Memorias, escritos y trabajos desde América Latina, N° 1, La Plata, Editorial Papel Cosido, pp.32-53.

C.F.E. Res. 111/10. Le educación artística en el sistema educativo. Ministerio de Educación de la Nación.

DAVIS, F. (2013). Horacio Zabala, desde 1972. Catálogo Universidad de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina.

DELEUZE G. (2007). Pintura. El concepto de diagrama. Cap. 2. Del cliché al hecho pictórico. Editorial Cactus. Buenos Aires.

DE CERTEAU, M (2000).La invención de lo cotidiano. Parte 1: Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. México.

DEWEY, J (2008). El arte como experiencia. (1934). Barcelona. Ed. Paidós.

DIAZ JUAREZ, M. V. (2008). TESIS DOCTORAL. *Narrar la historia: La internacionalización de las ideas en las portadas de Punch-PukCaras y Caretas*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Periodismo I. Madrid.

DGCyE. (2008). Diseño Curricular para el nivel Inicial. Provincia de Buenos Aires.

DGCyE. (2018). Diseño Curricular para el nivel Inicial. Provincia de Buenos Aires.

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN CONTINUA (2017). Documento de trabajo: La tecnología como mediadora en los procesos de enseñar y en los de aprender. DGCyE. Buenos Aires, Argentina.

ECO, U. (1992): *Obra Abierta*. Cap. 1. Editorial Planeta. Buenos Aires.

FER, B. (2006). Loco por Saturno. Entrevista publicada en el Catálogo para la exposición GABRIEL OROZCO, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México. Consejo Nacional para la Cultura y Las Artes. Editorial Turner. México.

GABRIEL OROZCO (2016). Catálogo para la exposición GABRIEL OROZCO, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México. Consejo Nacional para la Cultura y Las Artes. Editorial Turner. México.

GARCÍA, S.; BELEN, P. (2013): Aportes epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa. Editorial Académica Española. Saarbrücken, Alemania.

GIUNTA, A. (1990). El "objeto" en la obra de Adolfo Nigro. Texto publicado en ADOLFO NIGRO. En el umbral de la imagen. Catálogo. Objetos y collages. Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino. Rosario, Argentina.

GROYS, B. (2016). Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente. Editorial Caja negra. Buenos Aires.

GROYS, B. (2016). Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea. Editorial Caja Negra. Buenos Aires. EISNER, E. (1995). Educar la visión artística. Editorial Paidós. Buenos Aires.

HERNÁNDEZ. F. (2001) "La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual". Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal.

HERRERA, M.J. (2007). Horacio Zabala. Anteproyectos (1972-1978). Catálogo. Fundación Alón.

HUTHAMO, E (2002). *Global Glimpses for Local Realities: The Moving Panorama, a Forgotten Mass Medium of the 19th Century*. Cinema Journal, Vol. 51, No. 2 (Winter 2012), pp. 144-148, University of Texas Press.

HUTHAMO, E (2012). *Screen Tests: ¿Por qué necesitamos una arqueología de pantallas?* Texto de circulación interna para el seminario de Lenguaje Audiovisual, ELA-FBA-UNLP, curso 2017. Traducción Eduardo A. Russo. Ed. Orig.:

HUTHAMO, E (2012). *Screen Tests: Why Do We Need an Archaeology of the Screen?*. Cinema Journal, Vol. 51, No. 2 (Winter 2012), pp. 144-148, University of Texas Press.

HUTHAMO, E (2001). *Elementos de pantallalogía*. Selección de fragmentos y traducción: Joel del Río. <http://www.eictv.co.cu/miradas> Generado: 28 September, 2008, 13:30.

MAE BARBOSA, A (2012). Primera bienal de educación artística. Arte y educación. Geografía de un vínculo. Maldonado, Uruguay. Ponencia El arte qué necesitamos. https://issuu.com/antoniopenabiblioteca/docs/libro_bienal

MUSSER, CH (1984). *Toward a History of Screen Practice*. En Quarterly Review of Films Studies. 1984. V. 9 N° 1. Revista El correo: Una ventana abierta hacia el mundo. Sombras Mágicas. Nacimiento del Cine. UNESCO. N° 1, año 1955.

NAJMANOVICH, D. (2011). El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Editorial Biblos. Buenos Aires.

OLIVERAS, E. (2007) La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen." Emecé Arte. Bs As. Cap. 1 y 2.

OLIVERAS, E. (2016). Cuestiones de arte contemporáneo. Emecé. Buenos Aires.

ORBETA GREEN, A. (2011). Posiciones para la enseñanza de las Artes Visuales: un debate sobre enfoques y teorías. En Orbeta Green, A. (2011) Educación Artística, propuestas y experiencias recientes. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

PIGLIA, R (2011) Borges por Piglia. 1 y 2. Clases abiertas. En Canal Encuentro. Buenos Aires, TV digital.

RANCIERE, J. (2010). El maestro ignorante. Editorial Laertes. Madrid.

SILVEIRA, G. A. (2010). *Visorama-Paisagem carioca, de André Parente. Principios analógicos/Tecnología Digital*. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "Entre Territórios" – 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia – Brasil.

SPRAVKIN, M. (2006), "Enseñar Plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones", en Akoschky, J. y otros Artes y escuela, Buenos Aires, Paidós.

THOMPSON, S. (2015). *VR Panoramic Photography and Hypermedia: Drawing from the Panorama's Past*. Isea2015. Proceedings of the 21st century International Symposium on Electronic Art. American University of Sharjah. Sharjah, United Arab Emirates.

ZABALA, H. (2012). Marcel Duchamp y los restos del ready-made. Editorial Infinito. Buenos Aires.

