



A 25 Años de la Revista Espacios en Blanco (1994-2019)
A 60 años de la Declaración de los Derechos del Niño/a (1959-2019)

4, 5 y 6 de diciembre de 2019
NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA
Campus Universitario - Tandil - Argentina

Simposio 8 “Arte, formación docente y evaluación. Tensiones y debates desde la investigación educativa”

Formación de docentes y productores en Artes y Diseño: prácticas de enseñanza y evaluación para el desarrollo de sus singularidades discursivas

Marina Cecilia Burré (mcburre@gmail.com)

María Bibiana Anguio (bibianguio@yahoo.com.ar)

Nancy Noemí Midema (nancymidema@yahoo.com.ar)

Pertenencia institucional (Facultad de Bellas Artes / Universidad Nacional de la Plata)

La Plata / Provincia de Buenos Aires / Argentina

En este trabajo pretendemos socializar ciertos aspectos de una experiencia de enseñanza llevada a cabo al inicio del ciclo lectivo 2018 y en lo que va del presente con estudiantes de la cátedra Lenguaje Visual 2A de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata asociada a la investigación acreditada “Retórica Icónica y problemática estilístico-genérica en el arte contemporáneo: una investigación-acción didáctica” (Dir: B. Anguio - CoDir.: Burré, M.) en la que nos planteamos, entre otros objetivos, el de desarrollar procedimientos específicos para la facilitación creativa del despliegue de las singularidades discursivas de los y las estudiantes, docentes y productores de artes y diseño en formación.

Nuestra propuesta de cátedra resulta de búsquedas contemporáneas para configurar una didáctica centrada en la retórica de la imagen con acento en la función comunicativa y movilizadora de la imagen, con una modalidad de enseñanza que requiere una participación activa orientada a resensibilizar a los y las estudiantes frente al entorno perceptual y simbólico. Consideramos además un presente donde las identidades subjetivas y colectivas se diluyen y en el que la relación con el otro se reduce con frecuencia al contacto y a la comunicación fragmentada; de aquí que entendemos la relevancia de favorecer el desarrollo de las subjetividades de docentes y productores de artes y diseño en formación teniendo en cuenta los aspectos comunicacionales del lenguaje visual, es decir, considerando la existencia de un otro al que se pretende comunicar algo.

En ese sentido es que entendemos que nuestra propuesta constituye una alternativa a ciertas pedagogías que resultaron alternativamente hegemónicas en nuestro país con rastros observables en algunas prácticas docentes y evaluativas actuales. Nos referimos, entre otras (y en apretada síntesis), a las pedagogías expresivo/románticas que exaltan lo instintivo del individuo, y en consecuencia, no conciben la posibilidad de evaluar por el alto grado de subjetividad que reconocen en la práctica artística, o a las universalistas/perceptualistas que prevén prácticas de enseñanza uniformes buscando idénticos o muy similares resultados que pueden ser evaluados a través de ciertas mediciones ‘objetivas’. Por el contrario, nuestra propuesta apela a la evaluación formativa donde los consensos grupales entre docentes y estudiantes resultan fundamentales en los intercambios que tienen lugar en esas prácticas.

Respecto al tipo proyecto que planteamos para el desarrollo de la investigación en curso, su marco teórico, tema y problema, adoptamos el enfoque metodológico de la investigación-acción (IA) dado que habilita estudiar problemas y fenómenos educativos desde el acercamiento con los actores -investigadores, docentes y estudiantes- mediante una interacción fluida que favorezca el desarrollo profesional y el de una estrategia innovadora para documentar, analizar y profundizar las prácticas educativas para la producción visual centradas en la retorización icónica y las problemáticas estilístico-genéricas del arte contemporáneo. La investigación se enmarca en el paradigma

interpretativo para comprender las condiciones, percepciones y experiencias de los sujetos, entendiendo que la Realidad es construida por los ellos. En esa dirección es que en esta ocasión nos proponemos sintetizar inicialmente nuestro posicionamiento como cátedra y los principales aportes teóricos que sustentan la propuesta que desarrollamos; luego, presentar la noción de parentesco cultural en el marco de la enseñanza del Lenguaje Visual en la modalidad taller y referir las instancias propuestas para la elaboración de esas redes de familias culturales; en tercer lugar, pretendemos exponer el tipo de práctica evaluativa desarrollada en torno a esa actividad y los desafíos que plantea; en cuarto lugar, recuperaremos ciertos aspectos sustantivos reconocidos en los despliegues de la actividad referida desde las voces de docentes y estudiantes participantes en la experiencia; y por último, a modo de cierre, consideramos reseñar los aspectos más significativos encontrados en la experiencia referida, ligados a los retos que plantea la tarea para estudiantes y docentes, y al potencial encontrado en la construcción de esas familias y las prácticas evaluativas llevadas a cabo.

Nuestro posicionamiento como cátedra; principales aportes teóricos que sustentan la propuesta

Para referir la propuesta de cátedra que configuramos para la asignatura *Lenguaje Visual 2 A* en la Facultad de Bellas Artes (UNLP) y del que deviene nuestro posicionamiento es preciso dar cuenta, aun en apretada síntesis, de dos aspectos centrales: el primero, los resultados de indagaciones que realizáramos en distintas investigaciones desde mediados de los '90 sobre las pedagogías hegemónicas en nuestro país para la enseñanza de la imagen (Moneta, Crespo, Anguio, Barrios, & Burré, 1998); el segundo, la consideración de las identidades subjetivas y colectivas en el presente y las relaciones con *el otro*. Respecto al primero de esos aspectos, reparamos desde la función comunicacional de la imagen, en ciertas corrientes europeas que se consolidaron más o menos extensa y alternativamente en nuestro país. A modo de ejemplo, el absolutismo de la Academia francesa que pone de relevo la concepción estética y política enfatizando la razón en oposición al sentimiento, privilegiaría la forma sobre el contenido: la pintura es juzgada sin vínculos con lo representado, desde

ciertos criterios (externos) de *composición, dibujo, expresión y colorido*. Hacia fines del S. XVIII, la Academia recurre el énfasis del valor del dibujo (tal como en el S. XV): dibujos en base a la copia –de otros dibujos, yesos o del natural- de partes anatómicas por separado, reparando particularmente en las proporciones de la figura humana. El S.XIX traería frustración a la burguesía y sería el Romanticismo quien la llevaría a refugiarse en lo extraño, lo fantástico o irreal, lo misterioso, promoviendo un nuevo modelo de artista que condena la Razón, se inclina por el aislamiento y prioriza el arte libre y la expresión individual, sin sujeción a ninguna forma de enseñanza.

En el S. XX cabe mencionar al misticismo como base de las posturas asumidas por Vassily Kandinsky y luego Paul Klee, en oposición a la filosofía materialista que reconocían como superada en su época –primeras décadas del S. XX-. En el plan de Kandinsky (presente primero en *De lo espiritual en el arte*, de 1910), el artista adjudica a ciertos artistas la función de proveer del *pan espiritual*, en tanto realicen “obras puras”, pues distingue a éstas de las “impuras” que pueden realizar otros artistas, lo que deviene en decadencia del mundo espiritual y en la pérdida del espíritu del arte. Otro valor central en la propuesta de Kandinsky es la intuición, pues para él es desde ella que se alcanza lo *artísticamente verdadero* y la que *da vida a la creación*. Para Klee el arte se realiza desde una necesidad interior determinada por necesidades místicas del artista-creador –la expresión de su propia personalidad; la expresión del estilo de su época y país; la expresión de lo puro y eternamente propio del arte en general, y que es ajeno al espacio y al tiempo-. Además, para Klee se debe priorizar la línea y el color, evitando el empleo de otros materiales tangibles (madera, metal). De aquí que tanto Kandinsky como Klee coincidan en que el arte debe ser abstracto para facilitar el acercamiento a las formas puras, priorizando también el camino de la *intuición* para la creación, y coinciden también en la necesidad de recurrir a la matemática y a la física para asegurar el rigor de la objetividad y la lógica.

En el mismo siglo luego también se advierte la estética poscubista desarrollada de modo disperso por artistas-enseñantes que establecieron criterios de evaluación en términos del eventual acuerdo con pautas compositivas de un determinado estilo; a mediados de los '40 en nuestro país fue el *Tratado del paisaje* de André Lothe el de fuerte peso didáctico en términos de brindar al lector orientaciones prácticas para la enseñanza en

base a los criterios compositivos y más racionales del pintor Paul Cézanne, que se toman como contralor de calidad artística de las obras. Finalizando esta breve reseña, respecto a la pedagogía de la Bauhaus (desarrollados en la Escuela de Ulm en los '50 y los '60), las palabras de Gropius, su principal referente, da cuenta de su intención de desarrollar la iniciativa espontánea del creador en la vida de la comunidad mediante la familiarización de éste con principios objetivos de validez universal que encuentra presentes en las leyes de la naturaleza y en la psicología del hombre. Esta posición con los aportes del perceptualismo basados en la teoría de la psicología de la Gestalt tuvieron amplia difusión en nuestro país a través (entre otros autores) de Rudolf Arnheim (1954) y su libro *Arte y percepción visual*, donde el énfasis en el aparato fisiológico de la visión resulta en el criterio universal a priorizar.

En suma, el relevamiento de los marcos históricos y filosóficos, de ciertos supuestos subyacentes de ciertas metodologías de enseñanza de la imagen desde el S. XVII que mantenían su vigencia en distintos planes de estudio y prácticas, confluyeron en la propuesta de un *lenguaje visual*, partiendo de sumar aportes de la psicología, la comunicación y el análisis del discurso, la sociología, y la estética, y reafirmando la posibilidad de enseñar y aprender atendiendo los intereses y formaciones previas de cada estudiante. Esta propuesta basada en la recuperación de la sensibilidad sin soslayar la razón, reconoce los condicionamientos históricos de la circulación social de la imagen para construir una propuesta conceptual que habilitara su lectura y realización, evitando posiciones universalistas o románticas y prejuicios o dualismos de diversa índole, que ponen al costado a la dimensión contextual del sujeto, los procesos históricos y culturales en los que participa y a la vez construye.

Este último aspecto se vincula con la consideración de las identidades subjetivas y colectivas en el presente y las relaciones con el otro. Siguiendo a autores como Berman (1988), Benjamin (1990) y Bauman (2001), entendemos que hoy las identidades subjetivas y colectivas se diluyen y, en concordancia con Lipovetsky (1986) y Baudrillard (1996), la relación con el otro se reduce con frecuencia al contacto y a la comunicación fragmentada. De aquí que consideramos la relevancia de favorecer el desarrollo de las subjetividades de docentes y productores de artes y diseño en formación –estudiantes de la asignatura a nuestro cargo-, teniendo en cuenta los

aspectos comunicacionales del lenguaje visual, es decir, concibiendo la existencia de un otro al que se pretende comunicar algo. En esa dirección encontramos indispensable llevar a cabo una estrategia para el fortalecimiento de la subjetividad de cada estudiante; y para ello pensamos en secuencias de acciones que estimulen el potencial creativo de cada singularidad discursiva, a fin de promover la elección de las opciones retóricas y genérico-estilísticas que propicien el desarrollo de la imagen personal. Como hemos señalado en otros trabajos, nuestra intencionalidad es procurar el despliegue de imágenes atendiendo al cómo en tanto materialidad visual, para explorar en él diversas variables -soportes, modos de representación, retórica, géneros y estilos- en tanto disparadores de posibilidades expresivo-comunicacionales personales que aporten al estudiante vías fértiles de identificación/contrastación de su propia discursividad mediante nuevas formas de retorización, proceso que facilita el distanciamiento de restricciones de representación conscientes o inconscientes (Moneta; Burré; & Anguio; 2002).

El reconocimiento por parte de los y las estudiantes de los parentescos culturales que coexisten en su personal universo simbólico es una de las acciones prioritarias en la estrategia referida, pues retomando a Cassirer (1967)

“El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana. Todo progreso en pensamiento y experiencia afina y refuerza esta red. [...] La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica. [...] Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial.” (Cassirer, 1967, p. 26).

La noción de parentesco cultural en la enseñanza del Lenguaje Visual en la modalidad taller

Concibiendo como propósito fundamental de la enseñanza del Lenguaje Visual el familiarizar al estudiante con los procedimientos destinados a producir sentido,

sosteniendo que nuestra percepción se encuentra atravesada por la cultura, y que la asignatura se orienta por eso a resensibilizar al estudiante frente al entorno perceptual y simbólico que estimule el potencial creativo de su singularidad discursiva, se precisa disponer tempranamente del conocimiento del universo simbólico propio de cada estudiante. El modo de acceder a ese conocimiento de cada universo particular es mediante la indagación de ese conjunto de parentescos culturales integrado por “las más auténticas preferencias musicales, cinematográficas, literarias, televisivas y de intereses en general” del estudiante, cuya explicitación permite al estudiante “una mayor clarificación de su posicionamiento expresivo en el marco de la contemporaneidad (...)” (Anguio, B., 2018; p. 139-140).

Coincidiendo con las definiciones de Anguio, la práctica de explicitar esas familias de preferencias elegidas, de índole tan diversa, cumplen la función de alentar “a la propia definición artística, minimizando los efectos de los prejuicios propios del ámbito académico.” Tales preferencias pueden integrarse en una lista de “artistas dilectos o armar con ellos un “árbol genealógico” enunciando sus mutuas influencias, incluyendo imágenes, detalles, citas, etc.” (Anguio, B.; 2018; 140). Ahora bien; si esos parentescos culturales resultan de ciertas elecciones que se realizan de la cultura, ellas pueden ser almacenadas a lo largo de la vida, como también pueden ser sustituidas, profundizadas o, simplemente, disiparse del lugar de las preferencias. Este carácter variable, dinámico, sin embargo, no obstaculiza que tales colecciones sean agrupadas por quien las elige en espacios específicos, práctica que hallamos bastante extendida y con una función particular: “En realidad, en cualquier taller, estudio, o apenas rincón de pintor, encontramos casi siempre un pequeño “altar” con imágenes de sus favoritos: este ejercicio solo refuerza y jerarquiza esa consagración articulándola con la propia producción.” (Anguio, B.; 2018; 140).

En esa dirección, la solicitud de sus “árboles” de preferencias a los y las estudiantes nos ha posibilitado visibilizar aspectos valiosos para nuestra propuesta. Como ya dejamos señalado en otro trabajo (Burré, M. C.; Anguio, M. B., 2019), respecto al conjunto de las producciones realizadas, observamos la diversidad de los parentescos culturales que posibilita su indagación, diversidad que se manifiesta sobradamente también en las opciones estilísticas, genéricas y retóricas de cada pieza realizada para hacerlas visibles

al/la docente. En este sentido, encontramos también valioso destacar el evidente detenimiento para disponer o graficar cada familia de preferencias.

Caracterización de la práctica evaluativa desarrollada en torno a esa actividad y sus desafíos

La presentación de esas preferencias incluidas en cada pieza visual hecha a mano, digital, o fotográfica (en particular, esta última para el caso de los “altares”, a veces constituidos por objetos múltiples en algún sector del hogar, como hemos observado) conlleva una práctica evaluativa no calificable, pues entendemos que dada la función de la presentación de esos parentescos culturales resultaría cuanto menos arbitrario establecer una calificación conceptual o numérica sobre una actividad que conlleva un alto grado de exposición personal (y más aún, a veces, íntimo, como hemos podido constatar) de esas preferencias ante “un otro” (u otros, pares o docentes), que se integran en cada universo personal. De aquí que concebimos que la práctica evaluativa asociada a esta actividad parte de una autoevaluación de cada estudiante, de sus preferencias: es quien selecciona, organiza y/o dispone de un modo particular sus preferencias de referentes (artísticos, culturales, filosóficos, etc) de acuerdo con ciertos valores que atribuye o reconoce en cada pieza que suma, cada autor, configuración, modos de representación del lenguaje a los que apela –v.gr. líneas, texturas, tramas- descartando otros, etc. Dado que la pieza gráfica misma aporta al/la docente información sobre el universo de preferencias de cada estudiante, además de alguna presentación, aclaración, o comentario (verbal o gestual) que eventualmente el/la estudiante realice también ante sus pares, esta instancia da lugar a un intercambio acerca de las elecciones realizadas (no siempre conocidas en su totalidad por el/la docente o los pares), su ubicación y sentido en la configuración general, el/los valores que reconoce en ese referente, etc. De aquí que ese intercambio plural entre docente y estudiante autor/a y pares constituye una primera instancia, siguiendo a autores como Ángel Díaz Barriga (2010) y Anijovich y González (2010) de retroalimentación, en tanto aporta nueva información a estudiantes y a docentes que producen cambios o contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje (por ejemplo, sobre la/s connotación/es de uno o más referentes para uno/a o más estudiantes) como los de enseñanza (por ejemplo, guiar con preguntas al/la estudiante a comprender una connotación no vista). En ese proceso, por lo tanto, tienen lugar

también las modalidades de heteroevaluación –en particular, al efectuar el/la docente un registro informal de aspectos que lo pueden ayudar a decidir cambios en su estrategia como la detección de dificultades en los saberes previos, para realizar lo solicitado, o falta de interés (Díaz Barriga, 2010, p. 18). El trabajo habilita por ello también la coevaluación (o evaluación de pares), dispuestos a valorar diversos aspectos de las piezas visuales de sus compañeros/as. Estas modalidades se mantienen –junto a la autoevaluación- como modalidades permanentes durante todo el ciclo lectivo, y, en ese sentido, consideramos que estas prácticas evaluativas resultan sustantivas para la enseñanza y el aprendizaje, tanto para el conocimiento de los propios referentes que cohabitan el universo de cada estudiante como, desde la enseñanza, para favorecer los procesos reflexivos sobre las preferencias de referentes y de configuración retórica y estilístico-genérica, que a su vez se retoman en las siguientes unidades temáticas que incluye la asignatura.

Algunos aspectos sustantivos reconocidos en los despliegues de la actividad

En atención a las corrientes alternativamente hegemónicas en la enseñanza reseñadas brevemente *ut supra*, entendemos que las prácticas llevadas a cabo conllevan algunos aspectos a destacar. El primero, es que entendemos que nuestra propuesta reconoce las condiciones históricas de la circulación social de la imagen que colabora a la construcción que habilita su lectura y realización, evitando posiciones universalistas o románticas y prejuicios estilísticos o dualismos de diversa índole, y prioriza la dimensión contextual del sujeto, los procesos históricos y culturales en los que participa y a la vez construye. El segundo, es que por lo anterior resulta solidaria con el propósito que nos hemos propuesto de favorecer el desarrollo de las subjetividades de docentes y productores de artes y diseño en formación teniendo en cuenta los aspectos comunicacionales del lenguaje visual, es decir, considerando la existencia de un otro al que se pretende comunicar algo. El tercero, es que la práctica evaluativa antes sintetizada colabora a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en este sentido, de la postevaluación conjunta realizada con docentes y estudiantes acerca de la actividad referida, de los testimonios de docentes nos resulta de interés destacar los siguientes aspectos:

- la complejidad que conlleva la tarea: primero, por la lectura e interpretación ante las diversidades que presenta cada pieza visual –v.gr. identificación de referentes, indagación de referentes eventualmente desconocidos, detección de posibles singularidades y recurrencias localizadas o no por los/las estudiantes, más los intercambios que configuran las instancias de hetero y coevaluación junto con los estudiantes (con las respectivas devoluciones que aseguren la retroalimentación en esa oportunidad y en las siguientes, según la unidad temática). A modo de ejemplo, en la muestra de piezas visuales analizadas en otro trabajo (Burré, M. C. y Anguio, M. B., 2019), del predominio de la ornamentalidad estilística y lo decorativo entre los géneros, encontramos las siguientes singularidades: en una, lo cándido, en otra, lo festivo; en una, la exuberancia caótica, en otra, el orden extremo.

- el entusiasmo advertido en los/las estudiantes tras localizar concordancias o diversidades entre sus preferencias y las de sus pares.

- el encuentro creciente de concordancias entre los rasgos de las preferencias culturales del estudiante y su producción expresivo-comunicacional durante el ciclo cursado por el/la docente, desde su propio universo.

De los testimonios de estudiantes nos resulta de interés destacar los siguientes aspectos a partir del trabajo realizado:

- la posibilidad de reflexionar sobre sí: “(...) el trabajo práctico de los árboles de estilos inició en mí un interés en mirar hacia atrás, algo que hoy no hacemos mucho (...) significa ver de dónde venimos, pero no solo es pensar en los recuerdos a grandes escalas; es hacer un esfuerzo mental por recordar los detalles, nuestras elecciones desde pequeños, nuestras actitudes, nuestras reacciones ante determinadas cosas, etc.”

- la posibilidad de pensarse como futuro/a profesional: “Recordando hoy mi red, creo que podría cambiar, modificarse, mejorarse, pero también eso pensamos mucho los diseñadores, de muchos de nuestros trabajos... siempre se puede mejorar. Particularmente este es un trabajo que en sí, nunca termina... si somos un poco curiosos, siempre estaremos en contacto con nuevas personas, nuevos conocimientos, nuevos estilos, que modifican directa o indirectamente nuestra forma de ver el mundo (...).”

A modo de cierre

En base a nuestros propósitos como cátedra y a los objetivos de la investigación en curso, consideramos que las prácticas evaluativas llevadas a cabo en la experiencia referida contribuyen favorablemente a la formación de los y las estudiantes de ambas carreras al menos en tres sentidos: uno, al fortalecimiento de sus subjetividades; otro, a la consideración de los posibles vínculos con *los otros* y sus contextos; por último, a la participación activa en la construcción de su propio aprendizaje. Además, consideramos que también contribuyen a la revisión de las estrategias de enseñanza, teniendo en cuenta que se trata siempre de prácticas siempre mejorables.

Bibliografía

- Anguio, B. (2018). Artes Visuales: Herramientas de taller. Una propuesta didáctica para propiciar acciones creativas. Buenos Aires: Editorial Diseño.
- Anijovich, R. y González, C. (2010): Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Educación.
- Arnheim, R. (1954): Arte y percepción visual. Madrid: Alianza Forma S.A.
- Bauman, Z. (2001): La modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J. (1996): El crimen perfecto. Barcelona: Anagrama.
- Benjamin, W. (1990): La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica en Discursos Interrumpidos I. Buenos Aires: Taurus.
- Berman, M. (1988): Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Burré, M. y Anguio, B. (2019): Autoreconocimiento del universo simbólico propio del estudiante como instancia de desarrollo de la singularidad discursiva en la enseñanza del Lenguaje Visual. 9nas. Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales. La Plata: Fac. de Bellas Artes (UNLP). Disponible en <http://www.fba.unlp.edu.ar/JornadasSecyt/JIDAP2019/jidap/eje7c/eje7c-08.pdf>
- Cassirer, E. (1967): Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, Á. (2010): El docente ante los resultados de la evaluación. En Actualidades pedagógicas, (56), 11-21. Universidad de Lasalle.



Kandinsky, V. (1979): De lo espiritual en el arte. México: Premia editora de libros, S. A.

Lipovetsky, G. (1986): La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Anagrama S.A.

Lothe, A. (1985): Tratado del paisaje. Barcelona: Poseidón.

Moneta, Crespo, Anguio, Barrios, & Burré (1998): Grados de iconicidad y retórica de la imagen. Arte e investigación. Revista científica de la Facultad de Bellas Artes. (2) . La Plata: Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Bellas Artes

Moneta, R.; Burré, M.; & Anguio, B. (2002): Alcance de los Géneros Discursivos en la Enseñanza del Lenguaje Visual. Publicado en Actas de ENIAD. FBA-UNLP.