

# EL REGISTRO DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN COMO INSTANCIA DE REFLEXIÓN

Graciela Fernández Troiano

La práctica docente, entendida como construcción fundada en la reflexión, se aleja de la repetición automática de actividades naturalizadas como las únicas o las mejores. En esta ponencia se intentan preguntas sobre cierta tendencia de la enseñanza y el aprendizaje del proceso de construcción de la imagen artística que privilegia el trabajo final por sobre el proceso. Pensar en algunos de los aspectos intervinientes en la imagen, en posibilidades analíticas de los mismos, alienta nuevas reflexiones y permite entender que su aprendizaje, implica un recorrido investigativo. Propone dejar en suspenso la idea según la cual el alumno aprendió cuando realizó una imagen final aceptable para el docente y construir otra: el alumno aprendió cuando trabajó en un proceso investigativo, lo registró, pudo reflexionar y hacerse nuevas preguntas, adquirió autonomía y realizó una producción coherente con el marco teórico propuesto. Quizá enseñar a producir una imagen final, teniendo en cuenta sólo el resultado, sea un objetivo muy próximo a la pedagogía tradicional. Enseñar cómo aprender a construir una imagen artística, deteniéndose en diferentes instancias y problemas, atendiendo a variadas soluciones, alentando la reflexión a cada paso y materializando estas producciones investigativas para que adquieran la misma importancia que el trabajo final, intenta estar cerca de una pedagogía crítica propositiva y de las teorías poscríticas, ya que según Tomaz Tadeo da Silva “las teorías tradicionales trabajan las cuestiones de organización. Por su parte, las teorías críticas y poscríticas no se limitan a preguntar “¿qué?”, sino que someten a ese “que” a un constante cuestionamiento. Su pregunta central sería, pues, no tanto “¿qué?”, sino “¿porqué”? ¿Por qué ese conocimiento y no otro?”.<sup>1</sup>

Desde la concepción de educación artística, plástica, entendida como lenguaje, es decir como construcción de ideas que alienta el pensamiento crítico, puede enseñarse que la imagen (bidimensional y tridimensional) se constituye como texto artístico en un proceso que involucra diferentes instancias de trabajo. Tomamos el concepto lenguaje en forma genérica, dice Ronald Barthes: “en adelante entenderemos por *lenguaje*, discurso, habla, etc., toda unidad o toda síntesis significativa, sea verbal o visual; para nosotros, una fotografía será un habla de la misma manera que un artículo de periódico. Hasta los objetos podrán transformarse en habla, siempre que signifiquen algo.”<sup>2</sup> Aprender ciertos contenidos de la imagen requiere conceptualizar, lo que no suspende el aprendizaje sobre procedimientos técnicos, implica tener en cuenta cierto proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello proponemos desarrollar las siguientes ideas:

- El trabajo de aprendizaje sobre la imagen, para que se construya como proceso, necesita instancias de registro.
- La enseñanza y el aprendizaje no tienen como único objetivo la materialización de un trabajo final, sino la construcción de espacios de reflexión en cada etapa del proceso, estos se materializan en distintos registros.
- La construcción de la imagen, según esta propuesta, tiene en cuenta: a) reconocimiento y análisis de imágenes, (visual, oral y escrito) con registro escrito, b) lectura y análisis de textos, (sobre el contenido estudiado) con registro escrito, c) bocetos (bidimensionales o tridimensionales) registro gráfico, d) imagen final, e) reflexiones finales, con registro escrito.

<sup>1</sup> Da Silva, Tomaz Tadeo (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum* Barcelona: Octaedro.

<sup>2</sup> Barthes, Roland (2003) *Mitologías*, Buenos Aires: Siglo veintiuno.

- La evaluación, presente en cada momento de la relación docente alumno, entendida como oportunidad de aprendizaje no se sitúa exclusivamente en la imagen final.

Además, los recursos didácticos que se diseñen estarán situados, tendrán en cuenta el grupo particular de alumnos a los cuales va dirigido. Dice Susana Barco: “Es importante que la didáctica no se presente como el lugar de las certezas, sino como la intersección de propuestas teóricas con las prácticas educativas, que le permita poner en tensión sus marcos teóricos con la realidad del aula”<sup>3</sup>

## Registros

Si nos preguntamos sobre las instancias de registro, cómo las entendemos y cómo las enseñamos, podemos tener en cuenta algunas características de las prácticas actuales en educación artística - plástica, en las escuelas de nivel primario y secundario de la ciudad de La Plata. En estas escuelas se trabaja, aunque siempre hay excepciones, en un soporte llamado “carpeta de dibujo” o “carpeta de plástica” que puede tener dos tamaños. Esta carpeta contiene hojas en las que pueden verse “trabajos finales” en diferentes técnicas y en los que uno puede sospechar, o en el mejor de los casos ver registrado, los contenidos y a veces la consigna del trabajo. Las producciones se entienden como instancias finales para ser mostradas o presentadas al docente. Si el alumno, por ejemplo en nivel secundario no aprueba la materia debe presentarse en la fecha de examen con la “carpeta completa”. Es decir que se piensa en la posibilidad de que la carpeta alcance la instancia y categoría de completa o incompleta de trabajos finales. No es frecuente ver, lo que no quiere decir que no existan ejemplos que contradigan estas ideas, que se le pida al alumno la presentación de las instancias en que trabajó hasta llegar a la construcción de la imagen, los apuntes de clase, las reflexiones escritas, trabajos de investigación. Hay ideas naturalizadas en las instituciones de aprendizaje según las cuales en las materias del área educación artística, plástica, el alumno no lee, ni escribe, sino que pinta, dibuja, modela, pega, entre otros; podemos arriesgarnos a decir, además, que las propuestas que invitan reflexionar recurren, por lo general, a la oralidad. En algunos casos los profesores no se construyen a ellos mismos como sujetos reflexivos que investigan, leen, escriben y planifican.

Respecto a la concepción de educación artística, plástica, es posible que no escuchemos decir en voz alta que la producción de la imagen es una habilidad técnica, que hay alumnos dotados naturalmente, “los que tienen condiciones”, que para crear se necesita inspiración, ni que el arte es expresión de un mundo interior oculto. Sin embargo, analizando algunos trabajos realizados por alumnos, puede inferirse cierta tendencia a privilegiar la enseñanza de los llamados componentes básicos de la imagen (forma, color, acromatismo, composición, desvinculados de un contexto que les de sentido, e insistiendo en el aprendizaje de cierta clasificación) lo que, siguiendo a Omar Calabrese o Agirre Arriaga se instala en una educación formalista, visualista, perceptualista o filolinguista, que suspende, por privilegiar estos, la posibilidad de hacer intervenir otras categorías de la imagen y así construirla como texto visual. Se toma la noción de texto de Eliseo Verón: “*Texto* designa así para nosotros, en el plano empírico, esos objetos concretos que extraemos del flujo de circulación de sentido y que tomamos como punto de partida para *producir* el concepto de discurso”<sup>4</sup>.

El lenguaje artístico en la escuela, incluido en un concepto que lo determina: el de educación, se justifica como acto político y como acto de conocimiento si se lo piensa como lectura del mundo o construcción de ideas a partir de las realidades de los alumnos. Enseñar el lenguaje artístico, desde esta perspectiva, implica preocuparse

<sup>3</sup> Barco Susana, en Sonia Araujo (2006), *Docencia y enseñanza, Una introducción a la didáctica*, Universidad Nacional de Quilmas.

<sup>4</sup> Verón, Eliseo (2005) *Fragmentos de un Tejido*, Barcelona: Gedisa.

por un conocimiento específico, de la imagen, que se pone en juego en cierta situación comunicativa y que implica una actividad cognitiva y reflexiva. Se justifica el concepto transformación al construir un sujeto pedagógico (alumno y docente) activo; el proceso de aprendizaje respecto a la imagen es considerado transformador porque interpela al alumno teniendo en cuenta sus intereses, sus saberes previos, su situación de vida y lo invita a aprender contenidos respecto de textos artísticos, a producir los propios y a pensar durante todo el proceso. Puede decirse que este objetivo no es exclusivo del arte, que la ciencia pretende lo mismo; del mismo modo que la enseñanza del proceso de investigación científico no aspira a evaluar un resultado final sino un desarrollo de trabajo. Si bien el arte y la ciencia registran sus ideas en soportes diferentes, ambos recurren a la indagación, búsqueda, análisis, reflexión. Podemos preguntarnos por los cruces entre arte y ciencia, reconocer que ambos pueden pensarse como lenguajes, es decir construcciones, que requieren de ciertos procesos investigativos y que son discursos con enunciaciones, operaciones y circulación diferentes. Dice Edgardo Gutiérrez “Paul Feyerabend, tiene la convicción de que la separación existente entre las ciencias y las artes no es más que el efecto de una idea de profesionalismo que merece ser abandonada...” “Contra Popper, que pensaba en el progreso como el elemento distintivo entre la ciencia y el arte, Feyerabend dice resuelta y desprejuiciadamente que se puede hablar de estilos y preferencias en la primera, y de progreso en el segundo. Es más, en su opinión “hallar una nueva teoría para unos hechos dados es exactamente lo mismo que encontrar una nueva manera de representar una obra de teatro bien conocida”<sup>5</sup> Teniendo en cuenta esta dilución de los límites entre arte y ciencia es que se prefiere dejar de hablar de creación de la imagen para pasar a decir investigación y proceso de producción de la imagen.

En las escuelas se producen imágenes situadas en el lenguaje artístico y por lo tanto, desde esta perspectiva, podríamos rastrear en cada una de ellas un proceso de construcción y de aprendizaje. Lo que se pone en discusión es la ausencia de registros de las diferentes instancias que le permitieron al alumno proponer una imagen. No se afirma que el docente no tenga en cuenta los variados factores que permiten materializar un texto visual, ni que en las aulas no se estudien, ni que se olvide el proceso y sus posibilidades de aproximación a un producto, sino que no es frecuente fundar la práctica docente en artística, plástica, alentando y haciendo hincapié en la materialización de este proceso. ¿Para qué le puede servir al alumno registrar la investigación? En principio el alumno tiene derecho a conocer el contenido que le quieren enseñar y a participar activamente de ese aprendizaje, (desde la concepción crítica propositiva si esto no ocurre no hay aprendizaje). Este participar activo es una posibilidad de pensar y repensar, analizar, sacar conclusiones, de cada paso que se está dando. Además la instancia de expresión oral es distinta de la escrita, la dificultad de escribir lo que se piensa, y para ello la necesidad de leer a distintos autores, implica un grado diferente de complejidad. El registro de este proceso permite volver a verlo, a leerlo, compartirlo, y construirlo. ¿A qué llamamos registros? a todo lo que queda materializado sobre un papel o sobre otro dispositivo: imágenes (bidimensionales y tridimensionales) y textos escritos. Las características particulares a estudiar en cada imagen y cada texto, están sujetas a los propósitos de cada proceso de aprendizaje, y son múltiples. En el caso particular de la enseñanza de los textos visuales, pero no sólo en ellos, la posibilidad de habilitar el tanteo, el borrador, la investigación, permite desdibujar el miedo al error, alentar la construcción de varias alternativas posibles frente al mismo problema, relacionadas o no, dejar en suspenso trabajos de prueba para luego de ciertas lecturas o análisis de otras imágenes retomarlos. Mientras la enseñanza que privilegia el producto final se centra en el empleo del tiempo sobre el soporte definitivo, la enseñanza que privilegia el proceso toma en cuenta, para que forme parte de la carpeta del alumno, el registro de otras instancias de reflexión. El docente planifica y trabaja a partir de instrumentos

---

<sup>5</sup> Gutiérrez Edgardo (2009) *Borges y los senderos de la filosofía*, Buenos Aires: Las cuarenta.

pedagógicos, dice Cecilia Bixio: “llamamos instrumentos pedagógicos a los cuadros comparativos, a las redes y mapas conceptuales, a los cuadros sinópticos, a la bibliografía seleccionada por el docente, a las fichas de clase, al programa de la materia, videos, guías para realizar trabajos o resolver situaciones problemáticas, etc. les llamamos así porque son propuestos por el docente y responden a una intencionalidad pedagógica. En la medida en que el alumno se apropia de estos instrumentos pedagógicos, y es él quién los utiliza por su propia iniciativa en los procedimientos de estudio, los construye y le incorpora intencionalidades personales”.<sup>6</sup> La actual revalorización de las etapas de construcción de la imagen no sólo se puede ver en educación. Al analizar las operaciones de producción de sentido Eliseo Verón destaca los textos preparatorios o textos mediadores que forman parte del proceso de producción de cierto discurso. Dice: “El análisis de estos textos y códigos (que en tanto conjuntos de operaciones no son pues otra cosa que los sistemas de reglas a las que obedece el trabajo social productor de significaciones) que no aparecen en la superficie de un discurso dado, pero que sin embargo forman parte del proceso de producción del mismo, me parece esencial: su estudio puede ofrecernos aclaraciones fundamentales sobre el proceso de producción y también sobre la lectura del discurso en el plano de la recepción. Estos discursos “ocultos” (podemos también pensar, por ejemplo, en el papel de los croquis y dibujos en los proyectos de arquitectura) desempeñan un rol instrumental en la producción de un cierto objeto discursivo y contienen por esta razón un lugar privilegiado para estudiar los mecanismos ideológicos que operan en la producción.”<sup>7</sup>

Para enseñar y aprender la imagen artística pueden pensarse actividades que contemplan:

- a).-Reconocimiento y análisis de otras imágenes, registro escrito.
- b).-Lectura y análisis de textos escritos, registro escrito.
- C.-Bocetos, registro gráfico.
- d).-Imagen final.
- e).-Reflexiones finales, registro escrito.

**a).- Reconocimiento y análisis de otras imágenes, registros escritos:**

La enseñanza de la plástica tiene en cuenta otros textos visuales, independientemente que se lleven imágenes a la escuela los alumnos saben reconocerlos, han aprendido, por experiencia y construcción social, saberes artísticos. Dice Raúl Barreiros: “Toda comprensión de un texto se debe a que remite a otros textos”<sup>8</sup>, comprender una imagen puede tener múltiples propósitos, en el caso que nos ocupa, se pretende enseñar a analizar para fomentar posibilidades de producción de imágenes propias. Cuando, con criterios didácticos y en pos de trabajar cierto contenido curricular, se propone a los alumnos analizar imágenes se puede pensar en varias alternativas, como mínimo en tres: a partir del recurso de la pregunta proponer un trabajo sólo oral, solo escrito o pensar en un momento oral y otro escrito. ¿Cuáles son las preguntas a formular? ¿Qué idea se quiere construir si se pregunta sólo por lo que se “ve” en la imagen? ¿Cuáles serán las preguntas que permitan a los alumnos pensar? ¿Cuáles serán las preguntas que abran hacia nuevos interrogantes? ¿Cuáles las que se dirijan al contenido a enseñar? Este trabajo de investigación en las imágenes, los interrogantes, las respuestas construidas, las opiniones, las nuevas preguntas, requieren de un registro; materializarse con algún dispositivo escrito. Si el alumno tiene a su disposición las instancias por las que pudo transitar para llegar a la imagen

---

<sup>6</sup> Bixio, Cecilia (2006) *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*, Rosario Santa Fe: Homo Sapiens.

<sup>7</sup> Verón Eliseo (1974) *Para una semiología de las operaciones translingüística*, en Rev. Lenguajes N° 2, Buenos Aires: Nueva Visión.

<sup>8</sup> Barreiros, Raúl (2009) *Mimesis, caricatura y parodia. Los personajes de Tinelli y la vida de los intertextos*, Buenos Aires: Página 12.

final, se transforma en un sujeto activo que tiene derecho a preguntarse ¿qué imágenes estudié?, ¿qué categorías se destacaron en las imágenes?, ¿qué autor las realizó?, por mencionar algunas posibles. Por otro lado se le da la oportunidad de pensar múltiples recorridos para su propia producción artística.

**b).- Lectura y análisis de textos escritos, registros escritos:**

Sabemos que el profesor no es el contenedor absoluto del saber, y que éste se produce en la práctica docente, por ello se justifica trabajar con textos de distintos autores que desarrollen los contenidos a enseñar. La bibliografía que se presenta al alumno es mucho más que información, permite analizar y reflexionar, construir conceptos. Desde este posicionamiento los textos serán oportunidades para discutir ideas, relacionarlas con casos particulares, además de insistir en la comprensión del texto con sus múltiples derivaciones. El docente que esté de acuerdo con este posicionamiento elegirá textos que direccionen el trabajo hacia el pensamiento crítico. Las categorías que permiten analizar la imagen son saberes que pueden edificarse a partir de su circulación en el ámbito académico. Por ejemplo conceptos como género, estilo, imagen fija, temporalizada, relación figura fondo, tridimensional, bidimensional, unidimensional, contraste, por solo mencionar algunos de los presentes en los diseños curriculares, se vinculan con cierto marco teórico, tienen una historia, y se han legitimado, entre otros factores, por los autores que han escrito sobre ellos. Articulando esta idea con la necesidad del registro es que puede pensarse en la posibilidad de que la voz de los autores y el análisis del alumno a partir de preguntas del docente respecto a esos textos puedan formar parte del proceso de estudio sobre la imagen. Algunas preguntas que quedan pendientes: ¿Qué dispositivos didácticos pueden elegirse para trabajar los textos?, ¿la pregunta?, ¿el mapa conceptual?, ¿el diagrama?, ¿la búsqueda de ejemplos que puedan vincularse con las categorías? "...el análisis en tanto proceso también es un contenido de la enseñanza y no una situación de hecho que se da masiva y mágicamente; y de este modo evita quedarse en una expresión de deseos o en una tarea que el alumno "debe" saber realizar, porque alguien antes se la tiene que haber enseñado. Si no fue así, el que lleva las de perder siempre es el alumno."<sup>9</sup>

**c).- Bocetos, registros gráficos:**

El concepto boceto implica un aprendizaje, requiere de recursos que permitan enseñarlo. Desde el marco de los diseños curriculares se habilita explícitamente la posibilidad de trabajar el borrador, por ejemplo en prácticas del lenguaje, dando espacio a un trabajo de prueba donde no se construya la idea de error, ni la de un trabajo que de primer intento responda a la consigna, dice: "instalar el hábito de los borradores "legalizándolos". El docente debe orientar la corrección de las distintas versiones del escrito en función de las situaciones de comunicación que condicionan el texto (aspecto pragmático) y en todas las demás dimensiones lingüísticas: normativa, sintaxis, morfología, semántica etc. Cuando se realiza la versión final, trabajar las cuestiones del diseño y presentación adecuadas al formato y la situación"<sup>10</sup>. Durante años el cuaderno escolar o la carpeta en primaria y en secundaria debían ser el resultado de un trabajo "prolijo", "ordenado", y realizado "bien" de primer intento. Está a la vista que esta manera de trabajar no tiene en cuenta un proceso de aprendizaje a través del cual, y con las reflexiones del alumno, se pueda aprender. En la pedagogía tradicional se privilegia el resultado y en ocasiones la rapidez de resolución. "Cuando se mira desde otro punto de vista el objeto de enseñanza, es necesario también mirar

---

<sup>9</sup> Nicastro Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Buenos Aires: Homo Sapiens.

<sup>10</sup> Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año (SB)*. Pág. 367.

desde otro punto de vista el modo en que se lo enseña.”<sup>11</sup> Según estas ideas es pertinente trabajar tanto los contenidos específicos de la plástica como explicitar: la manera de enseñarlos y aprenderlos, el concepto de arte, la propuesta de proceso, los posibles caminos a recorrer y abrir espacios para la formulación de diferentes preguntas. El alumno tiene derecho a no entender, a dudar, a pedir ampliaciones, a tomarse un tiempo, a probar, a cuestionar, a no compartir las ideas; el docente tiene el deber de justificar lo que dice, de ampliar, de remitir a diferentes autores, de actualizarse en bibliografía, de leer, de buscar nuevas posibilidades para su práctica docente, de investigar, de enseñar. Un docente investigador puede enseñar a investigar. Un docente que encuentra mecanismos para registrar sus investigaciones puede enseñar que estos registros son modos de repensar, de compartir y poner a discusión ideas.

Algunas preguntas que podemos hacernos: ¿qué entiende el alumno por boceto?, ¿qué entiende por trabajo final?, ¿cuál puede ser el sentido de trabajar en bocetos?, ¿el boceto tiene un tamaño y una técnica prefijados?, ¿es siempre necesario trabajar con bocetos?, ¿cuándo no?, ¿qué otras alternativas pueden pensarse como caminos de prueba? El docente puede enseñar a construir estas imágenes, donde puede incluirse la palabra escrita con comentarios, acotaciones, especificaciones, modificaciones, entre otros. Como intertextos pueden ponerse a discusión bocetos realizados en el proceso de proyecto de distintas disciplinas: escenografía, pintura, dibujo, grabado, escultura, cine, entre otras. Los bocetos pueden pensarse como bidimensionales o tridimensionales, con diferentes técnicas y procedimientos, siempre como un momento de tanteo e investigación. Dice Cecilia Bixio: “Lo que diferencia las situaciones constructivas, que apuntan a la realización de aprendizajes en profundidad, de las mecánicas, es que en las segundas el sujeto sigue una serie de indicaciones para su resolución, mientras que en las primeras selecciona los procedimientos y pasos a seguir para su resolución”<sup>12</sup>

#### **d).-Imagen final:**

Toda imagen permite modificaciones y admite nuevas ideas, a pesar de ello se define un momento de cierre llamado imagen final. Según esta propuesta la instancia de presentación del trabajo está constituido por todos los momentos de reflexión que se fueron realizando, la imagen final es uno más de ellos. Stan Smith llega a poner en duda la importancia del trabajo final, dice: “En ocasiones, lo más interesante del trabajo de un artista no está, contrariamente a lo que podría esperarse, en los dibujos terminados, sino en sus preliminares preparatorios, en el cuaderno de apuntes”<sup>13</sup> Para esta propuesta la carpeta del alumno puede estar casi completa si da cuenta de un proceso de aprendizaje de conceptos respecto a la imagen, a pesar de no haber podido desarrollar tal vez en todas sus posibilidades el trabajo final; es preferible esta alternativa a la suma de trabajos “listos para mostrar” en los que no quedan presentes los contenidos estudiados, las imágenes analizadas, los textos leídos, las preguntas respondidas. En algunos casos frente a un trabajo final de la carpeta y ante la pregunta sobre qué contenido trabajaron el alumno responde: hicimos un collage, pintamos o pegamos figuras geométricas, entre otros. Sin desconocer que hacer un collage, pintar, o trabajar con figuras, es contenido de plástica podemos pensar que en los dos primeros casos se reconoce un procedimiento y en el último una clasificación y puede sospecharse que en estas respuestas quedaron afuera otros contenidos que el docente se propuso enseñar. Además la llamada imagen final sólo es un momento de cierre provisorio que bajo otras circunstancias podría continuarse. Tomamos palabras

<sup>11</sup> Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año (SB)*. Pág. 365.

<sup>12</sup> Bixio, Cecilia (2006) *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*, Rosario Santa Fe: Homo Sapiens.

<sup>13</sup> Smith, Stan (1983) *Dibujar y abocetar*, Madrid: Hermann Blume.

de Sandra Nicastro: “No existe un punto de llegada fijo y único. Existen pistas, caminos posibles a seguir y criterios rigurosos para resguardar el trabajo de análisis con los datos y con la teoría conjuntamente.”<sup>14</sup> Dice Nelson Goodman: “El conocimiento apunta en gran parte a un objetivo distinto de la creencia verdadera o de cualquier creencia. Cuando encontramos en un cuadro que representa un bosque un rostro de cuya presencia sabíamos, cuando aprendemos a distinguir las diferencias estilísticas entre diversas obras ya previamente clasificadas por pintores, compositores o escritores, o cuando estudiamos un cuadro, un concierto o un tratado hasta que podemos ver, oír o comprender rasgos y estructuras que antes no podíamos discernir, más que un cambio de creencias, se produce un incremento de la agudeza de nuestra percepción. Así, ese crecimiento de nuestro conocer no se produce tanto por la formación o la fijación de una creencia, cuanto por nuestro entendimiento. Aún más, si, los mundos se hacen en igual medida que se encuentran, el conocimiento podrá entenderse también como un rehacer y no sólo como un referir. Todos los procesos de construcción de mundos forman parte del conocimiento. Comprensión y creación van de la mano.”<sup>15</sup>

#### **e).-Reflexiones finales, registro escrito:**

El aprendizaje de los contenidos, prescriptos en los diseños curriculares, entendidos como proceso construcción, sustentado en la reflexión de los diferentes momentos y a partir del recurso didáctico del registro realizado por el alumno propone que, ante la imagen final, se puedan formular algunas preguntas: ¿qué actividades realicé para llegar a esta imagen?, ¿qué recursos use para investigar?, ¿qué preguntas pude formular?, ¿qué aprendí?, ¿qué contenido trabajamos?, entre muchas otras. Quedan fuera del alcance de este trabajo los aprendizajes que se realizan por interacción entre alumnos y con el docente y que forman parte de un análisis de la dinámica de grupo. Además se remarca que las instancias de reflexión, oral y escrita, se pueden realizar en las distintas etapas del proceso, sin embargo estas reflexiones finales intentan construir un cierre que permita nuevas formas de apropiación de la experiencia. Si aprender algo sobre la imagen artística implica poder desarrollar un proceso, si dejamos de lado que el arte es cuestión de inspiración, de expresión de condiciones innatas o de aplicación de procedimientos técnicos, podemos tener en cuenta algunos conceptos de otras disciplinas que se interesan hoy por enseñar el trabajo de proceso. Por ejemplo “El proceso de búsqueda de soluciones, que no siempre conduce a una respuesta satisfactoria, involucra recorrer distintas etapas no todas necesarias ni sucesivas: etapas de búsqueda de soluciones, en las que intervienen la intuición, la inducción empírica, la formulación de conjeturas; etapas de elaboración de pruebas deductivas; etapas de comunicación de resultados y de contextualización de los conocimientos generados; etapas en las que el problema en cuestión da lugar a nuevas preguntas.”<sup>16</sup> Estas reflexiones finales aspiran a ser una instancia de sistematización de contenidos, que brinden otra oportunidad de conceptualizar, de manera que lo aprendido pueda relacionarse con otros trabajos. Quizá otro de los aspectos a superar sea la atomización de contenidos, tal vez pueda pensarse en proyectos con actividades permanentes relacionadas entre sí, con secuencias alternativas, con retroactividad y en espiral, es decir con varios caminos posibles, en las que se pueda volver atrás y que giren en torno a la imagen, (en especial la artística, bidimensional o tridimensional) como objeto de estudio.

---

<sup>14</sup> Nicastro Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Buenos Aires: Homo Sapiens.

<sup>15</sup> Goodman, Nelson(1990) *Maneras de hacer mundos*, Madrid: Editorial Visor.

<sup>16</sup> Chemello Graciela, Agrasar, Mónica (2008) *Un instrumento de formación del pensamiento. Qué hay que saber hoy sobre Matemática*, en El Monitor, revista del Ministerio de Educación de la Nación.

### **A modo de cierre provisorio de esta ponencia:**

La elección de este recorte, que deja muchos aspectos sin tratar, sólo tiene el objetivo de situar algunas ideas y proponer algunos cruces. En el desarrollo de esta ponencia se plantearon ciertos propósitos:

-reconocer en la enseñanza de la educación artística plástica en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de La Plata la valoración de la lámina final.

-preguntarse acerca de cuál es el modelo pedagógico que subyace en esta práctica.

-proponer que puede enseñarse el proceso investigativo de construcción de la imagen.

-construir sujetos críticos y activos por lo tanto necesidad de instancias de registro material del proceso de producción de la imagen por parte del alumno.

-recuperar ideas de los diseños curriculares: el alumno como sujeto activo tiene saberes culturales que lo constituyen, con representaciones previas de los conocimientos, pensado desde la diversidad, desde la inclusión y como sujeto en transformación hacia la liberación, la conciencia crítica el crecimiento en criterios propios.

De aceptarse algunas de las ideas de esta propuesta, los alumnos de las escuelas primarias y secundarias en lugar de tener carpetas con sucesivos trabajos finales podrían tener: proyectos, procesos de investigación, trabajos finales y reflexiones al respecto.

“Si coincidimos en que la educación es un movimiento a través del cual los hombres les dan lugar a sus hijos en el mundo permitiéndoles decidir y encaminarse en él, es necesario abrir preguntas acerca de las condiciones que se requieren para que ese hacer lugar, crear un espacio, seguro y continente, en el cual asumir el riesgo de no saber y aprender sea un hecho posible”<sup>17</sup>

### **Bibliografía**

Agirre Arriaga, Imanol (2005) *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*, Barcelona: Octaedro.

ARAUJO, Sonia (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Barreiros, Raúl (2009) *Mimesis, caricatura y parodia. Los personajes de Tinelli y la vida de los intertextos*, Buenos Aires: Página 12.

Barthes, Roland (2003) *Mitologías*, Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Bixio, Cecilia (2006) *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*, Rosario Santa Fe: Homo Sapiens.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1982) *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista, Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*, Tesis de maestría, México: Instituto Politécnico Nacional.

Calabrese, Omar (1994) *La era neobarroca*, Madrid: Cátedra.

Chemello, Graciela, AGRASAR, Mónica (2008) *Un instrumento de formación del pensamiento. Qué hay que saber hoy sobre Matemática*, en El Monitor, revista del Ministerio de Educación de la Nación.

Da Silva, Tomaz Tadeo (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum* Barcelona: Octaedro.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año (SB)*. Pág. 365.

Gutiérrez, Edgardo (2009) *Borges y los senderos de la filosofía*, Buenos Aires: Las cuarenta.

Goodman, Nelson (1990), *Maneras de hacer mundos*, Madrid: Editorial Visor.

Nicastro, Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Buenos Aires: Homo Sapiens.

Smith, Stan (1983) *Dibujar y abocetar*, Madrid: Hermann Blume.

Verón, Eliseo (2005) *Fragmentos de un Tejido*, Barcelona: Gedisa.

Verón, Eliseo (1974) *Para una semiología de las operaciones translingüística*, en Revista Lenguajes N° 2 Buenos Aires: Nueva Visión.

---

<sup>17</sup> Nicastro Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Buenos Aires: Homo Sapiens.