

Las mediaciones de la teoría y la práctica en la disciplina Didáctica de las Artes Visuales desde los procesos de lectura y contextualización de la creación artística

The Mediations of Theory and Practice in the Discipline of Visual Arts Didactics from the Reading Processes and Contextualization of Artistic Creation

Abel Mora Marcelo

Universidad de las Artes, Cuba.
marcelo@isa.cult.cu

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una sistematización de las mediaciones de la teoría y la práctica en la disciplina Didáctica de las Artes Visuales en la Universidad de las Artes. Esta indagación valoró la importancia de una experiencia donde el proceder didáctico con las imágenes artísticas y el trabajo con las obras realizadas por los estudiantes resultó en una práctica que se mostró en su continuidad y en un proceso donde se expuso cómo trabajar con las imágenes, de manera que sean fruto de la enseñanza y el aprendizaje, y que esto implicara, a su vez, reconocer dentro de ellas, artísticas o no, las que producen los estudiantes como resultado de sus proyectos simbólicos. Con la propuesta del abordaje triangular como fundamento teórico, se argumentó que toda práctica artística en su materialización alecciona, en primer lugar, a quienes la realizan y, por tanto, se considera que toda experiencia con el arte contiene buena parte de práctica formativa.

PALABRAS CLAVE: experiencia artística, proceso de enseñanza-aprendizaje con el arte, vivencias educativas en artes.

ABSTRACT

This article is the result of a systematization of the mediations of theory and practice in the Didactic discipline of Visual Arts at the University of the Arts. This investigation valued the importance of an experience where the didactic procedure with the artistic images and the work with the works carried out by the students resulted in a practice that was shown in its continuity and in a process where it was exposed how to work with the images, they are the result of teaching and learning, and that this implies, in turn, recognizing within these, artistic or not, those produced by students as a result of their symbolic projects. With the proposal of the triangular approach as a theoretical foundation, it was argued that all artistic

practice in its materialization lectures, in the first place, to those who perform it and, therefore, it is considered that all experience with art contains a good part of formative practice.

KEYWORDS: *artistic experience, teaching-learning process with art, educational experiences in arts.*

RECIBIDO: 15/3/17
ACEPTADO: 6/9/17

1. Punto de partida: la Didáctica de las Artes Visuales en el contexto de las prácticas artísticas contemporáneas

Las imágenes, contrariamente a las palabras, son accesibles a todos, en todas las lenguas, sin competencia ni aprendizajes previos

RÉGIS DEBRAY

La formación profesional de los estudiantes en las universidades cubanas resulta siempre una actividad compleja, si se valoran los constantes cambios socioeconómicos y culturales que se presentan continuamente en la sociedad. Reconocer tales asertos es de gran importancia si se pretende formar a profesionales con una sólida preparación cultural, lo que supone, a la vez, pensar estos procesos no solo en el aula o el espacio universitario, sino también en otros contextos que puedan contribuir a ampliar sus conocimientos. De modo que se encuentra inmersa, como parte de esta dinámica, la formación universitaria de los profesionales de la visualidad.

Desde hace años, las artes visuales se manifiestan dependientes de la visualidad creada de la vida cotidiana. Han dejado de ser simple representación para ser presencia. Se han diluido en la existencia y las apreciamos a través de la imagen como soporte de comunicación visual, no solo en los espacios donde habitualmente se valora el arte, - las galerías o centros culturales-, sino también en las calles, en los medios de información-comunicación y en la publicidad, por citar algunos ejemplos.

Las artes visuales contribuyen a configurar un contexto sociocultural diverso, ya que actualmente las imágenes están al alcance de todos, con toda la pluralidad y complejidad que han adquirido y les caracteriza; imágenes que están tan conectadas con la conducta humana que el semiólogo Abraham Moles (2002) reflexiona sobre el constante condicionamiento de los comportamientos humanos como consecuencia de la influencia iconográfica y su accesibilidad a través de diversos medios.

Por otro lado, desde la década de los años 60 y 70, críticos y teóricos de la cultura advierten sobre cómo la naturaleza misma del arte ha cambiado. Se observa en muchas propuestas simbólicas un elemento cognoscitivo que se manifiesta a través de aspectos más especulativos o reflexivos. Continuamente las prácticas artísticas se han mostrado desde una diversidad de dimensiones epistemológicas, y se presentan desde una naturaleza híbrida.

Los productos artísticos y sus materiales no siempre se reconocen o se asocian directamente al campo cultural a la vez que las categorías estéticas tradicionales se muestran insuficientes para «ver» una obra artística. Es la época en que Catherine Millet afirmaba que «la obra de arte no debe solo servir de pretexto a la experiencia visual, sino que tiene, además, una función cognoscitiva» (Dorfles, 1979, p. 23).

Tan palmaria ha sido y es esta realidad que un crítico como Gillo Dorfles reconocía en los años 70 que:

Con la práctica más frecuente de formas de arte especulativas, autoinvestigadoras [...] y quizá más filosófica, es posible que el destino de la crítica esté parcialmente condenado, en el sentido de una convergencia (de la estética y de la crítica) hacia otros sectores de las ciencias humanas: la psicología, la antropología, la sociología, la semiótica, el psicoanálisis (Dorfles, 1979, pp. 25-26).¹

Esa realidad artística a la que se refiere Dorfles y que llega hasta la actualidad es palpable a través de obras realizadas por artistas como Joseph Beuys, con su concepto ampliado de arte que concibe como extensión de la vida misma. También Kosuth, cuando se cuestiona el axioma «un objeto es arte siguiendo una tradición por su parecido a anteriores objetos de arte y rompe con todo referente tradicional posible», hace de la biblioteca el atelier del artista y crea obras como «Una y tres sillas» que, aun conteniendo elementos visuales, apuesta por procedimientos más conceptuales, –filosóficos y lingüísticos–, que retan al espectador a estar más avezado.

Están también las experiencias de Julio Le Parc que busca continuamente involucrar al público a través de rejuegos visuales y ópticos, y Sol LeWitt con su afirmación de que las ideas pueden ser obras de arte. Por tanto, es posible afirmar que los referentes de muchos artistas no son solo los del campo del arte en su sentido moderno, con su arsenal de artefactos visuales, escuelas y maneras, sino que pueden provenir de diversos campos: psicología, antropología, sociología o micro-sociología, semiótica y lingüística.

A partir de las cualidades expuestas sobre la realidad artística contemporánea, donde con certeza se evidencia en las prácticas simbólicas desarrolladas por los artistas-estudiantes en la Facultad de Artes Visuales de la Universidad de las Artes, en el Instituto Superior de Arte (ISA), surge una interrogante fundamental, entre otras posibles, con relación al papel de la didáctica en este contexto: ¿qué didáctica de las artes visuales se debe desarrollar para que la disciplina desempeñe su rol y contribuya, a la vez, con la práctica cultural de los artistas-estudiantes en la Universidad de las Artes?

Dado que el objeto de estudio en la Didáctica de las Artes Visuales es la imagen en su sentido más lato (visual, sonora, corporal, eidética) y su correspondiente valor didáctico, educativo y sociocultural, se expone el criterio

¹ Gillo Dorfles argumenta cómo, desde la década de los 70, la naturaleza del arte ha cambiado por el componente gnoseológico y teórico presente en muchas obras.

de que estas imágenes se deben aprender a leer para hacer uso de ellas con responsabilidad, por eso corresponde formar a los artistas-estudiantes que sean capaces de realizar procesos de interpretación y lectura. La disciplina debe tener entre sus objetivos primarios la formación de habilidades senso-perceptivas para aprender a «ver, leer y hacer ver arte», pero, primeramente, desde la práctica artística que manifiesta cada estudiante.

Esta operatoria de aprendizaje de lectura con el arte, que cada educando debe desarrollar, va a constituirse en un proceder didáctico con las imágenes artísticas que ellos mismos producen, en tanto resultará en un dominio cognoscitivo y un proceso de aprendizaje que comienza por ser vivido por ellos y así la acción de enseñar-aprender se convierte, inicialmente, en proceso de auto-enseñanza y de auto-aprendizaje.

Se evidencia, entonces, una cualidad *sui generis* de la enseñanza de la didáctica para los creadores visuales; pues esta ha de operar primero sobre «sí mismos» para luego servir al proceso de enseñanza-aprendizaje de otros, ya que, primeramente, hay que aprender a ser artista, formarse en el nivel superior como un profesional de la visualidad. Esta afirmación se debe a una sencilla razón: nadie puede dar lo que no tiene pues nadie puede enseñar lo que no sabe.

Este proceso tiene implicaciones de índole psicológica, pedagógica, estética y de teoría y sociología del arte. En el campo psicológico se enfatiza en el reconocimiento de la posición rectora de la cognición en la determinación de las acciones humanas y la importancia de las operatorias perceptuales de identificación y formación de las imágenes. Todo ello correlacionado desde la unidad de los componentes afectivos y cognitivos de la personalidad e integrado armónicamente a los conceptos que aporta la psicología del arte. Desde el punto de vista pedagógico, se destaca el papel de lo formativo y su relación dinámica y armónica con el resto de las categorías que conforman la ciencia pedagógica.

2. Educar la mirada: ideas esenciales para el debate en torno al arte y su educación

Difícil sería pensar el arte, las producciones artísticas y la educación en arte sin remitirse, aunque sea brevemente, a las imágenes. En la actualidad, es innegable que el crecimiento de las imágenes, en especial la imagen visual, viene acompañada de un aumento significativo del mundo de los objetos. Continuamente se advierten tales asertos en la vida diaria: la comunicación se manifiesta por momentos a través de una imagen, una mirada, un gesto. Es tan intensa la influencia de las imágenes en la conducta humana que «de la misma manera que hay palabras que hieren, matan, entusiasman, alivian, [...] hay imágenes que producen náuseas, que ponen la carne de gallina, que hacen temblar, salivar, llorar, vendar, agavillar, decidir, comprar un coche concreto, votar a un candidato y no a otro» (Debray, 1994, p. 95). En el arte y en la educación, las imágenes están presentes en sus más diversas formas, pues no solo se muestra ceñida a las artes visuales, sino también se expresan desde una perspectiva sonora, corporal, eidética.

La imagen tiene un crecimiento vertiginoso. Muchos profesionales hoy día están vinculados directamente a ella: docentes en diversos niveles de enseñanza, diseñadores, publicistas, editores, trabajadores de la televisión y el cine (camarógrafos, productores, directores, directores artísticos, fotógrafos), por citar algunos. Debido a este aumento, estudios realizados en diversos contextos refieren cómo el mundo cotidiano está sin duda alguna dominado cada vez más por todo lo visual. «Hay una indagación en Francia que muestra que el 82 % de nuestro aprendizaje informal se hace a través de la imagen y el 55 % de este aprendizaje es realizado inconscientemente» (Barbosa, 2015, p. 35).

Desde hace algunos años en las escuelas, academias de artes y universidades, se ha insistido en la necesidad de una educación de la visualidad. Esta enseñanza debe partir del criterio de que las imágenes, y en especial las imágenes artísticas, se deben leer. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del arte se considera que el estudio de las artes visuales, junto a la lectura visual de las obras, forma para la comprensión de la imagen en sentido amplio. Este proceso no es espontáneo, o se sustenta en la libre expresión e interpretación tanto para leer como para hacer arte, pues aprender a leer imágenes posee necesarias implicaciones desde lo didáctico y metodológico. No se debe desconocer en todo proyecto sobre arte y educación que:

Aprendemos a leer las imágenes con base en criterios y claves de interpretación que bien podemos llamar códigos visuales, y que, por lo tanto no son universales ni atemporales. Lo que hoy juzgamos semejante no lo es en la misma forma que para la mirada de hace cinco o seis siglos. Aunque tendamos a desconocerlo nuestra relación con las imágenes involucra un proceso formativo en el que aprendemos a leerlas (Cabrera, 2017, p. 8).

Es necesario señalar que la visión humana se produce desde condicionamientos neurofisiológicos cuando el haz de luz impacta en la retina, viaja por la vía sensorial óptica y pasa la información al córtex, tal proceso, como es obvio, requiere de condiciones biológicas, todo ello se complementa, por otro lado, desde un fundamento sociocultural complejo. De modo que aquellas características de la percepción: reconocimiento, integridad de las imágenes y selectividad, suponen, a la vez, reconocer que las imágenes manifiestan su razón de ser a la cultura y a la sociedad.

Con razón Régis Debray (1994) argumenta que «ninguna representación visual tiene eficacia en y por sí misma, el principio de eficacia no se debe buscar en el ojo humano, simple captador de rayos luminosos, sino en el cerebro que está detrás. La mirada no es la retina» (pp. 91-96). A la vez, se cuestiona desde una posición filosófica sobre la hechura de la imagen desde las siguientes preguntas: «¿Cómo se fabrica la imagen? ¿Con qué soportes, con qué materiales? ¿Dónde se expone, dónde se aprende a hacer una imagen?» (pp. 91-96), y desde una perspectiva más mediática continuaba interrogándose: «¿Qué sentido transmiten? ¿Entre qué y qué actúa como elemento de unión?» (pp. 91-96). Concluía sus cuestionamientos haciendo referencia al destino de las imágenes y los que las supervisan.

Estas cuestiones, sin duda, son referentes, entre otros posibles, para la Didáctica de las Artes Visuales, una disciplina que, en el ámbito donde se desarrolla, se debe otorgar un espacio al pensamiento visual y su relación dialéctica con el pensamiento lógico-verbal o discursivo. Esto supone que todo proceder didáctico se enfrenta a la clásica escisión de dos mundos artificialmente opuestos y que domina a veces los espacios escolares y universitarios, a saber, el mundo de las palabras y el de las imágenes.

Reconocer a la didáctica, contextualizada en el ámbito artístico, trae consigo valorar las prácticas simbólicas actuales, pues no es posible pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje del arte si se prescinde del arte actual. Teóricos como Hall Foster (2006), Néstor García Canclini (1979) y José Luis Brea (2003) han expresado que el artista actualmente es poseedor de un potencial capaz de influir en la vida psíquica debido a su trabajo conceptual y su capacidad para producir ideas, de aquí que la función antropológica de este se vería recodificada en el sistema extendido de la imagen. Brea (2003) expresa que el arte contemporáneo:

Tiene que ver con la producción significativa, afectiva y cultural, y juega papeles específicos en relación a los sujetos de experiencia. El trabajo del arte ya no más tiene que ver con la representación [...], el artista como productor es un generador de narrativas de reconocimiento mutuo, un inductor de situaciones intensificadas de encuentro y socialización de experiencia y un productor de mediaciones para su intercambio en la esfera pública (pp. 155-166).

En este escenario, los nuevos modos de hacer y crear se disuelven en una mirada de encuentros libres con toda la multiplicidad de prácticas de producción de visualidad, donde poner fronteras o especificidades entre arte y no arte resulta y resultará cada vez más complejo. La idea tradicional de arte ha quedado desplazada desde hace algún tiempo y, gradualmente, se han insertado las actuales experiencias en un espacio expandido de la cultura visual.

El universo de la cultura visual, donde las prácticas artísticas están cada vez más presentes, implica los procesos de ver y darse a ver, los de mirar y ser visto. A la par, en estrecha relación con las prácticas artísticas, es válido resaltar la concepción dialéctica de la cultura visual en la que se comprende y se insiste no solo en los procesos de «construcción social del campo visual sino [...] la exploración del reverso [...] de esta proposición, a saber: la construcción visual del campo social» (Mitchell, 2003, p. 32).

Si los referentes del arte han cambiado hacia presupuestos más conceptuales y las prácticas simbólicas contemporáneas son cada vez más híbridas y mixturadas en relación a sus materiales y sus fundamentos inter-trans-disciplinarios, ¿no debiera la enseñanza del arte actualizar sus contenidos y objetivos? ¿Qué implicaciones tienen estas cualidades del arte contemporáneo desde la dimensión de su enseñanza? ¿Cuál sería el rol de la Didáctica de las Artes Visuales en este ámbito sino contextualizarse dentro de los procesos formativos de los profesionales de la visualidad, a partir de observar, precisamente, modos de hacer arte en una realidad cultural dominante y, como resultado de esas observaciones,

valorar qué, para qué y cómo enseñar, de modo que un proceder didáctico se advierta orgánicamente en la práctica artística de los estudiantes?

3. Didáctica de las Artes Visuales: desarrollo de conceptos esenciales y perspectivas integradoras

En el presente estudio se asume la posición de Boaventura de Souza cuando expresa que «la ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica y, por ello, en su sub-teorización, mientras que la ceguera de la práctica acaba en la irrelevancia de la teoría» (De Souza, 2010, p. 36). Al contextualizar esta cita en el ámbito de análisis, se advierte que es importante, además de «hacer arte» desde un sentido práctico, reflexionar la experiencia de crear, así como debatir sobre los diversos modos de «mediación» de toda obra o producto simbólico. A la par, que estos procesos de mediación aleccionen, en primer lugar, a quienes lo desarrollan (artistas-estudiantes, artistas-maestros y educadores en arte), de manera que se pueda evidenciar que toda experiencia con el arte contenga buena parte de práctica formativa o educativa. Para estos logros, la teoría resulta de gran relevancia, pues no existe experiencia escindida de referentes teóricos, como tampoco conceptualización o teoría que no se adscriba o le correspondan determinados modos de hacer.

Tales ideas alcanzan su configuración cuando se profundiza, precisamente, en el concepto de «mediación cultural», en tanto que ningún producto simbólico o acción de la cultura está aislado de la compleja red de interacciones sociales en las que se ve envuelta. Toda mediación en la formación universitaria de los profesionales de la visualidad, como rico proceso de relación entre sujetos (públicos y contextos de creación), en un ambiente determinado, supone además, un proceso de mediación didáctica (entre artistas-estudiantes y docentes en artes), en tanto contribuye a la formación del artista. Las mediaciones² son un «proceso de interacción entre sujetos, mediados por el lenguaje como ambiente, en el sentido de que este sea el ámbito donde se realiza el acuerdo entre los interlocutores, donde se alcance un posible acuerdo sobre lo que es dicho» (Gadamer, 1988, p. 462).

En esta interacción, la comunicación es central y constituye la esencia de un proceso didáctico que no solo está centrado en un espacio docente (relación profesor-estudiante en el contexto universitario), sino que va a otros ámbitos donde los artistas-estudiantes desempeñan su labor artística como productores simbólicos ante los espectadores. De ahí que se comprenda que esta es la otra cara de una misma moneda en todo proceso formativo de los profesionales de la visualidad, es decir, la relación sistemática con el público

² El estudio de las mediaciones desde diversos planos, judicial, social, cultural, ha sido de gran interés para las ciencias sociales desde las últimas décadas del pasado siglo. Vygotsky introduce el término en su texto *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Vygotsky, 1979). Otros autores hablan de mediación social desde diversas ópticas: etnografía de la recepción (Lull, 1990, 1997), mediación, cultura y hegemonía (Martín-Barbero, 2003) y consumo cultural (García Canclini, 1991).

y desde donde se debe emanar una experiencia aleccionadora y formativa para el artista y para el espectador.

Observar la relación artista-público revela el concepto de «vivencia» de Lev. S. Vygotsky (1987). El autor argumenta, con relación a la vivencia en el arte, que «cada época utiliza a su manera la obra de arte» (p. 306), pero antes de utilizarla nos expresa que esta «es preciso vivirla» (p. 306). Desde esta cualidad, los procesos de vivencia en los productores simbólicos y en los espectadores, además, de los modos de consumo, deben formar parte también del ámbito didáctico de las artes como evidentes ejemplos de procesos de mediación cultural.

Es decir, es posible referirse a una «didáctica de la relación» desde dos perspectivas que se articulan continuamente, primero la vivencia del artista-estudiante como creador en el espacio universitario, en interacción con otros estudiantes, artistas-maestros y docentes en artes, y segundo, como parte inseparable de ello, su relación con el público, los espectadores y los contextos de creación. Desde el primer enfoque se debe destacar la importancia de que todo futuro aprestamiento con la enseñanza-aprendizaje del arte requiere necesariamente tener procesos de vivencia con el arte, con la práctica artística del propio artista (toda vivencia desde la producción simbólica implica aprender), y desde estas experiencias se irá instituyendo también un conocimiento que puede posteriormente compartirse con otros.

Es esencial destacar que a partir del resultado de los procesos de «mediación cultural» es que los seres humanos construyen «significados» y le conceden «sentido» a lo que hacen y les rodea. En consonancia con las ideas de Vygotsky, el instrumento de mediación más importante es el lenguaje oral y el escrito, pero puntualiza que «en principio el lenguaje no depende de la naturaleza del material que utiliza» (Vygotsky, 1966, p. 34), por lo que los esquemas, los dibujos y el arte forman parte del universo de los sistemas simbólicos. Por ello, todo proceso de significación, elaboración de conceptos y generalizaciones es fruto de un acto de conocimiento como resultado de los procesos psíquicos de internalización,³ en donde la interacción entre los seres humanos en un contexto dado hace que se conviertan en sujetos sociohistóricos.

De tales planteamientos se desencadenan otros conceptos importantes tanto en el arte como en la educación en artes, como la idea, según el resultado de la interacción entre los seres humanos y las relaciones vinculares, de un sujeto colectivo, productor y a la vez producido. Es fundamental recordar que toda producción cultural se realiza dentro de un grupo social y un contexto, y que dentro de estos grupos de pertenencia se elaboran tendencias estéticas, afectivas, conceptuales y de acción. De este modo, todos los individuos son síntesis activa de las relaciones sociales como sujetos de la praxis en tanto

³ Al decir de Vygotsky, los procesos psíquicos de internalización en el niño aparecen dos veces: primeramente, en un plano social, inter-psicológico, y luego en un plano individual, a saber, intra-psicológico. Todas estas funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos y debe ser valoradas como parte de un proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1996).

cualquier proceso de significación se va construyendo de la relación entre mundo interno y externo.

Sistematizar estos conceptos conduce a un punto esencial para investigar los nexos entre arte y educación. Para Freire «la educación es comunicación; es diálogo, en la misma medida en que no es la transferencia de conocimiento sino el encuentro de sujetos interlocutores en busca del sentido de las significaciones» (Freire, 1996, p. 75). El arte es también comunicación, donde espectadores, artistas-estudiantes, artistas-maestros y docentes van en busca del sentido de las significaciones.

La Didáctica de las Artes Visuales se configura imbricando estos referentes prácticos, teóricos y conceptuales. Todo proceder didáctico con el arte envuelve procesos de mediación cultural, en tanto estén asentados en la vivencia y experiencia artística. A la par, este proceder didáctico en arte, desde lo vivencial, será significativo para el artista-estudiante y el educador en arte, cuando actúa como herramienta que posibilita un pensamiento divergente a lo ya instituido, a la manera de un instrumento transformador del sujeto, que lo conduce a cambiar su contexto.

¿Cómo desarrollar una Didáctica de las Artes Visuales que valore estos conceptos y además tenga connotaciones prácticas y teóricas? La destacada educadora del arte Ana Mae Barbosa⁴ expone que los proyectos en arte-educación se deben comprender en su contexto, a la vez que argumenta que para un armónico vínculo entre la enseñanza-aprendizaje del arte y la creación se debe interrelacionar «el hacer artístico, la apreciación del arte y la historia del arte. Ninguna de estas tres áreas aisladas se aviene con la epistemología del arte» (Barbosa, 2015, p. 18). Desde esta perspectiva, información, decodificación y experiencia artística deben ir de la mano en toda enseñanza-aprendizaje y la creación.

Es precisamente, desde los conceptos de esta autora que se asume su episteme del arte y su enseñanza: Propuesta de Abordaje Triangular. Esta propuesta educativa, aplicable en varios campos de la enseñanza, va a estar encaminada al desarrollo de tres acciones esenciales y relacionadas orgánicamente entre ellas: el hacer artístico, la lectura y la contextualización en artes. Estas acciones no siguen un orden preestablecido, pues, precisamente para la profesora, alcanzar un ordenamiento algorítmico no hace más que conllevar un formalismo o academicismo en la enseñanza del arte.

La lectura en su propuesta triangular se desarrolla como una interpretación cultural de la obra realizada o de otras obras en general; ya sea visual, musical, literaria, teatral o danzaria, implica una decodificación e interpretación personal, aunque esta interpretación personal a la que se refiere la autora no supone una lectura arbitraria, todo lo contrario, se trata de mirar de manera propia sin estar al margen de la historicidad que posee toda obra.

⁴ Ana Mae Barbosa es una notable educadora del arte y pionera en la educación artística en Brasil. Los libros *Tópicos utópicos* (1998) y *La imagen en la enseñanza del arte* (2015) son excelentes textos donde se exponen sus teorías e ideas con relación a la Propuesta Triangular y a la enseñanza del arte en general.

Esta lectura deberá ser contextualizada. En este episteme de enseñanza del arte, la contextualización será fundamental. La operatoria, tanto para «el hacer» como para «el ver» o «leer» irá enfocada a buscar los diversos nexos, significaciones, sentidos y relaciones que posee la obra cultural (social, histórica, antropológica, educativa).

Situar la producción cultural en contexto, como afirmara la educadora, es dar sentido y significación a lo que se hace y está alrededor. Es lograr una conciencia que no se está aislado, se es un sujeto colectivo y se reconoce que la obra está mediada culturalmente, por lo que se empiezan a identificar estas mediaciones desde la lectura del contexto. Paulo Freire (1999), presente en los estudios de esta autora, explica que, como lo primero es la lectura del mundo circundante, es decir, del contexto, «leer la palabra mundo es un paso anterior a la lectura de la palabra» (p. 94).

Por su parte, el abordaje triangular tiene su origen en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo, en Brasil. En sus inicios se pensó como una metodología de la enseñanza-aprendizaje del arte. Luego Barbosa consideró limitativo concebirle como metodología, pues asumía que el asunto de los métodos era tarea personal de cada educador. De ahí su posterior denominación como abordaje o propuesta. Ha sido objeto de varias sistematizaciones y aplicaciones en diversas áreas del conocimiento y, desde un inicio, visto como un episteme del arte y de su enseñanza. La propia Barbosa ha argumentado que la propuesta triangular no se basa en contenidos sino en acciones, encaminadas a los modos sobre cómo se aprende.

La Propuesta Triangular es un referente teórico-práctico de la Didáctica de las Artes Visuales, pues si el arte actual se inserta en problemáticas reales, concretas y está de un modo u otro como presencia y diluido a tal punto que muchas veces pasa inadvertido, la educación en arte debe proyectar su proceder didáctico desde su continuidad con respecto al medio, para que de este modo el par arte-educación no se excluya mutuamente. Por el contrario, la orgánica relación entre ambos contribuya a conformar procesos de pertenencia e inserción en problemáticas existentes. Desde estas cualidades se desarrollan procesos de vivencia y experiencia con el arte.⁵

Una práctica educativa en arte con estas cualidades facilita las capacidades de proyección imaginativa y de argumentación lógica que configura una acción formativa acorde con las características de los procesos simbólicos de la contemporaneidad. El arte actual también se presenta con estas peculiaridades de argumentación como resultado de su diversidad epistémica. De modo que el proceso formativo en artes visuales halla respuesta de estas cualidades a partir de la correlación e interacción de sus operaciones básicas: lo visual, sensitivo, mental y manual.

⁵ La relación arte-educación que establece el profesor Ramón Cabrera Salort, a partir del concepto de medio total con las imágenes, y el proceder didáctico del educador artístico como un proceso de continuidad con respecto al medio son esenciales para establecer vínculos entre el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte y la creación, y comprender cómo la educación en arte se desarrolla mediada por la experiencia y la vivencia artística. Para más información consultar Cabrera Salort (2016).

4. Diario de vínculos: breve relato sobre los seminarios de lectura contextualizada de la creación artística en la Facultad de Artes Visuales de la Universidad de las Artes

Me decidí por un arte que me llevó a un concepto de lo plástico que se inicia en el hablar y en el pensar, que aprende en el hablar a formar conceptos, que pueden llevar y llevarán, el sentir y el querer a la forma, si no cejo ni desmayo ahí, si sigo aferrado con tesón, se mostrarán las imágenes preñadas de futuro y se formarán los conceptos.

JOSEPH BEUYS

Un artista excepcional como Joseph Beuys, que vinculó profusamente el arte con la vida y fue capaz de llevar su obra a diversos espacios y públicos, simboliza un excelente ejemplo sobre cómo la vivencia y la sensibilidad no transitan divorciadas de los procesos lógicos-discursivos y la operatoria lectora.

Para el caso que nos ocupa la Propuesta Triangular enfocada desde la didáctica queda conformada desde la comprensión de la contextualización y lectura del hacer artístico. La capacidad para leer siempre va a estar presente en el artista, está relacionada con los procesos auto-normativos de toda creación. Pero en la medida en que sean mejores lectores serán creadores más aguzados. Cuando en todo proceso formativo en artes se propicia la lectura de un hacer artístico, en orgánica relación con la contextualización como condición epistemológica esencial, se propicia el conocimiento artístico y el aprendizaje del arte.

La educación en arte y la creación se ven mediada por matrices de conocimiento asentadas en lo experimental y vivencial de los procesos artísticos. Tales matrices develan sus sentidos a través de lo fenomenológico y lo hermenéutico: lo que transcurre y discurre. En ese transcurrir se revelan las diversas rutas de sus significaciones, siempre cambiantes según el aquí y el ahora donde operen.

En la presente investigación se asume como propuesta esencial el Abordaje Triangular desde el hacer, la lectura y la contextualización. En la disciplina se propone como tarea orientar estas ideas a la práctica y emplazar al artista-estudiante en el rol de comunicador. El hacer para el grupo consistió en argumentar, desde una manifestación trabajada por ellos en su práctica artística, el porqué de una idea, para así reflexionar sobre conceptos básicos presentes en las propuestas de obra y cómo ha influido su formación y preparación en el desarrollo de su práctica artística. Esto develaría sus procesos de lectura de la creación artística comprendidos desde la propia Didáctica de las Artes Visuales, bajo el fundamento de que cuando hay debates y lecturas de los procesos de creación, hay aprendizaje implícito, y ese aprendizaje es expresión de la existencia de una operatoria didáctica.

La aspiración fue convertir los debates en verdaderos seminarios de lecturas, debido a la importancia que tiene «la comprensión crítica del acto de leer» (Freire, 1999, p. 105), para lo cual era necesario que los textos artísticos constituyesen en sí un reto y una provocación para luego penetrar en su comprensión.

Las obras artísticas seleccionadas por ellos para ser debatidas en el Seminario-Taller Lecturas de la creación en la Didáctica de las Artes Visuales poseían las siguientes particularidades específicas:

- Parten del relato, la observación participante, la memoria afectiva, la vivencia y experiencias artísticas y la auto-referencialidad.
- Están acompañadas de una argumentación escrita u oral, el porqué de un hacer simbólico y cultural. Se advierte en todo argumento un cuerpo de reflexiones e ideas alrededor de palabras claves, que en muchos casos devienen conceptos esenciales en su modo de hacer arte.
- En muchos casos, no con total conciencia y claridad por parte de los estudiantes, las obras se relacionan, para su beneficio, con diversas disciplinas como la sociología y micro-sociología, la antropología y la etnografía, que le brindan nexos hacia lo inter y transdisciplinario.

En el transcurso de los seminarios de lecturas se cuestionó, junto al grupo, la manera en que han influido la experiencia artística y el proceso pedagógico en su formación. La artista-estudiante Lianelis Cruz Ocampo expone sus ideas en el aula sobre la pedagogía del arte y la relación con su práctica artística, y argumenta lo siguiente:

Considero que debería asumirse la pedagogía como una experiencia o herramienta que puede enseñarte a hacer arte, que brinda la posibilidad de desarrollar la capacidad de de-construir, de percibir, de volver a mirar, de conectar, de pensar y accionar en términos paradójicos, de generar y re-articular relaciones, encontrando en el proceso de enseñanza-aprendizaje una manera renovada de producir arte.

La reflexión de la estudiante resultó reveladora en tanto reconocía que los cuestionamientos y la reestructuración de su obra surgían principalmente en las aulas y en los talleres de creación, a partir de la relación de su práctica con la teoría. El poder argumentar las obras desde estos posicionamientos evidenciaba la importancia que le concede a los procesos de lectura presentes en su formación y cómo no ha desarrollado la creación ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje en arte.

La obra de Ocampo discursa sobre las experiencias vividas y su relación con esos contextos, que se traducen a través de registros testimoniales de su pasado y de la construcción de su vida, lo que para ella tiene carga emocional (figura 1). En este sentido expresaba que:

El resultado material de este proceso vislumbraba un marcado interés por el objeto y el espacio como medio catalizador de experiencias producidas a partir de vínculos emocionales estrechos y relaciones análogas con lugares u objetos determinados, portadores de una carga atribuida por mí, partiendo de una necesidad de hallar un término medio y neutral que agrupe ambos espacios, una potencialización de las cualidades comunicativas de dichos objetos y que a su vez proporcione una memoria o recuerdo; de modo que rememore y evoque lo ausente.

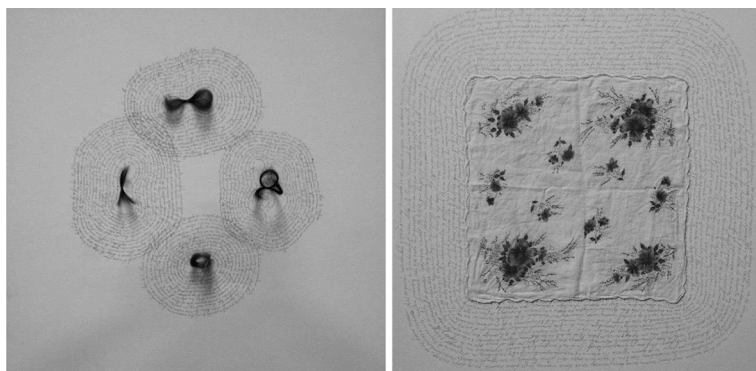


Figura 1. «Sin título», 2012 (pañuelo y pelos de la artista). Autora: Lianelis Cruz Ocampo.

Desde esta interacción se desarrollaba el seminario-taller, en la relación estudiante y profesor. Al trabajar sobre esta idea quedó evidenciado cómo los espectadores están presentes en la conformación de la obra. Es la posición que sostenía la artista-estudiante Marta Julia al considerar que: «El artista produce su obra con motivaciones personales pero también, consciente o inconscientemente, pensando en ese tercer componente del triángulo de interrelaciones, el espectador, que en definitiva es el que a mi parecer confiere el carácter de término a una obra».

La estudiante parte de sus estudios elementales en música y produce obras donde esta se relaciona con las artes visuales. Su interés ha sido, además, la participación del espectador (figura 2), y que este logre interactuar con las piezas. La imagen sonora y visual se configura en un elemento rector a considerar, pues como explica «la música y las artes visuales son mi eje central para la creación».



Figura 2. «Nocturno n.º 2 Op. 9», 2013. Autora: Marta Julia.

Luego de estudios teóricos sobre la música, Marta expone una pieza interesante como parte de su evaluación en el Taller de la Especialidad

de tercer año. La obra se tituló «Nocturno n.º 2 Op. 9», en analogía a la obra musical para piano de Chopin. En esta se mostraba un estudio más profundo por parte de la artista-estudiante de la relación que sustentan estas obras. Ella tomó argumentos más sólidos a partir del vínculo entre imagen visual y sonora, recreada desde el techo de la Galería L, donde fue expuesta la pieza. La intención era que, a la vez que se escuchara una grabación de esta partitura, se iluminara un bombillo por cada nota musical, conformando una imagen temporal que se hacía coincidir con el dibujo melódico.

El último trabajo seleccionado, que fue debatido en el Seminario de Lecturas, viene de la mano de la artista-estudiante Lianet Martínez en el curso escolar 2015-2016. Su argumentación partió de hacer un recorrido de sus obras desde la formación en el nivel medio con la realización de piezas de gran formato hasta la obra expuesta en la Duodécima Bienal de La Habana (figura 3).

Su interés ha estado en los últimos años en la realización de esculturas de gran formato. Lianet explicaba que «las dimensiones de las mismas son monumentales. Y las tres están realizadas con metales, básicamente con materiales de desecho, algunos incluso, conservan dentro de las piezas la forma que tenían como objetos cotidianos».



Figura 3. «Al filo de...», 2015. Autora: Lianet Martínez.

En breve síntesis del diálogo que se estableció con el grupo brotaron diversos referentes artísticos: Duchamp, Alexander Calder, Jeff Koons (estos últimos en cuanto a la monumentalidad de las obras), algo a veces negado o poco indagado por estudiantes. Quizá estos fueron los referentes artísticos inmediatos, y que Lianet fue entretejiendo de forma orgánica con su obra. En primera instancia la monumentalidad que caracteriza su obra provocó lecturas, así como los materiales utilizados.

Cada ejemplo seleccionado está, de un modo u otro, transitado por la experiencia artística y por un tesoro personal de vivencias educativas en artes. Muchos de los estudiantes han develado cómo su formación en los distintos niveles de la enseñanza artística y su relación con los maestros ha influido consciente o inconscientemente en su producción. Como expresara Bourdieu (1967) «la relación entre el artista creativo y su obra, y en consecuencia su obra misma, es afectada por el sistema de relaciones sociales dentro de la cual tiene lugar la creación como un acto de comunicación» (p. 32).

La comunicación es una cualidad para «mediar culturalmente». En primera instancia se manifiesta en espacios educativos en arte, como áreas de socialización, donde la creación tiene lugar como un acto de diálogo entre maestros y estudiantes, estudiantes y propuestas de creación, propuestas de creación y sus contextos de socialización. Este breve recorrido expuesto a través del modo en que los estudiantes concibieron sus proyectos y la manera en que los argumentaron, los condujo a una lectura y a poner de relieve el nexo existente entre la práctica artística y la práctica educativa, además de la posibilidad de advertir los logros obtenidos, sustantivos de los actos de aprendizaje.

La experiencia de realizar lecturas contextualizadas de la creación desde la asignatura Didáctica de las Artes Visuales propone un escenario viable desde la enseñanza-aprendizaje del arte, y muestra que lo esencial no es ser un productor simbólico solamente por la cantidad de obras realizadas. Por otro lado, se configura una didáctica que como disciplina se nutre de la práctica artística, de la teoría de los campos culturales de Bourdieu, de las estéticas relacionales, de la psicología de Vygotsky y la pedagogía de Paulo Freire.

Conclusiones

La experiencia desarrollada supone entender la Didáctica de las Artes Visuales como una disciplina que prepara para enseñar a leer y hacer ver arte, primeramente, desde la práctica artística en proceso realizada por cada estudiante. La contribución desde la Didáctica de las Artes Visuales para develar las mediaciones de la teoría y la práctica desde los procesos de lectura y contextualización de la creación artística sustentado en el abordaje triangular está, básicamente, en proponer a los estudiantes el ejercicio de «leer» y cómo «hacer» ver arte a partir de su comprensión en la praxis. La didáctica aquí se despliega, entonces, en dos momentos: uno desde el aprendizaje desde sí mismo (el proceso de creación es auto-aprendizaje) para después desarrollar el propio proceso que desarrolla la obra hacia otros. Esta operatoria de aprendizaje de lectura contextualizada, que cada educando debe desplegar, va a constituirse en un proceder didáctico, básicamente con las imágenes que estos producen, en tanto muestra un dominio cognoscitivo y un proceso de aprendizaje que se traduce en acción para enseñar.

Un proceder didáctico con el arte estará presente cuando cada artista en formación domine cómo operar con las imágenes; en primer lugar, con aquellas

que son el resultado de su propia práctica artística. Las experiencias de sus mejores artistas-maestros muestra cómo lo didáctico es un desprendimiento natural de su hacer artístico. Por lo que los ejercicios y lo sistematizado en esta indagación argumenta cuánto de arte debe tener la enseñanza-aprendizaje del arte y la creación.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBOSA, ANA MAE: (1998) *Tópicos utópicos*, Editora C/Arte, Belo Horizonte.
- BARBOSA, ANA MAE (2015): *La imagen en la enseñanza del arte*, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Artes Visuales, Monterrey.
- BOURDIEU, PIERRE (1967): «Campo intelectual y proyecto creador», *Problemas del estructuralismo*, Siglo XXI, México D.F., pp. 135-182.
- BREA, JOSÉ LUIS (2003): «Apéndice. Redefinición de las prácticas artísticas en el siglo XXI», *El Tercer Umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*, CENDEAC, Murcia, pp. 155-166
- CABRERA SALORT, RAMÓN (2016) *Indagaciones sobre arte y educación*, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Artes Visuales, Monterrey.
- CABRERA SALORT, RAMÓN (2017): «Imágenes y mediación: selección de lecturas», documento inédito del Seminario de Estudios de Arte II, Universidad de Nuevo León, Monterrey.
- DE SOUZA SANTOS, BOAVENTURA (2010): *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del Sur*, Siglo Veintiuno, Universidad de los Andes, Bogotá.
- DEBRAY, RÉGIS (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Paidós, Barcelona.
- DORFLES, GILLO (1979): *El devenir de la crítica*, Selección Austral, Madrid.
- Foster, Hall (2006): *Arte desde 1900. Modernidad, Antimodernidad, Posmodernidad*, Ediciones Akal, Madrid.
- FREIRE, PAULO (1996): *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, México D.F.
- FREIRE, PAULO (1999): *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México D. F.
- GADAMER, HANS-GEORGES (1988): *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (1979): *La producción simbólica: teoría y método en sociología del arte*, Siglo Veintiuno Editores, México.
- LULL, JAMES (1990): *Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Television's Audiences*, Routledge, New York.
- LULL, JAMES (1997): *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*, Amorrortu, Buenos Aires.
- MARTÍN-BARBERO, JESÚS (2003): *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Editorial Gustavo Gili, Bogotá.
- MITCHELL, W. J. (2003): «Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual», *Estudios Visuales*, n.º 1, CENDEAC, Murcia, pp.18-40.
- MOLES, ABRAHAM A. (2002): «La imagen como cristalización de lo real», en *IMAGE 1. Teoría francesa y francófona del lenguaje visual y pictórico*, Revista Criterios, Casa de las Américas/UNEAC, La Habana, pp. 151-188.

- VYGOTSKY, LEV S. (1966): *Pensamiento y lenguaje*, Edición Revolucionaria, La Habana.
- VYGOTSKY, LEV S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.
- VYGOTSKY, LEV S. (1987): *Psicología del arte*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- VYGOTSKY, LEV S. (1996): *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*, Visor, Madrid.

