

**TICS y medios digitales para la educación/investigación
artística. / ICT and Digital Media for Artistic Education /
Research.**

Tercio Creciente





Grupo PAI Hum-862

Responsable del grupo: María Isabel Moreno Montoro (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Edificio D2. Dependencia 128. Campus de Las Lagunillas, Universidad de Jaén (23071 Jaén).

ISSN: 2340-9096

URL: www.terciocreciente.com / <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC>

<http://terciocreciente.com/web/ojs/index.php/TC/index>

Directora: María Isabel Moreno Montoro

TERCIO CRECIENTE, es una Revista Digital de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. Su edición es responsabilidad del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-862 Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural y de la Asociación Acción Social por el Arte.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Directora y Editora Jefe / Director

María Isabel Moreno Montoro. Directora. Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.

Coeditora Jefe

María Martínez Morales, Editora . Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Comité Editorial/Editorial Board

María Lorena Cueva Ramírez, Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural
Ana María Ortolá Quintero, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.
Mónica García García, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.
Josué Vladimir Ramírez Tarazona, Universidad Antonio Nariño, Colombia.
Martha Patricia Espiritu Zavalza, Universidad de Guadalajara, México.
Juan Manuel Valentín Sánchez, Cineasta-Producciones "Ojos de nube". Madrid- España.
Jesús Caballero Caballero Universidad de Jaén Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural.
Antonio Félix Vico Prieto OTO Grabaciones binaurales y Tetera y Kiwi Productora Audiovisual..

Comité Científico / Scientific Committee

El Consejo Asesor Científico orienta a la editora de la revista en política editorial científica y en la supervisión de los originales recibidos y emisión de informes de los artículos.
Está integrado por profesorado universitario, de universidades no españolas y otros de distintas universidades españolas y alguno del grupo editor. También está integrado por expertos de organismos y centros de investigación extranjeros y nacionales.
Estas personas, más otras de forma esporádica, del banco de revisores de la revista, se ocupan de la doble revisión ciega de los manuscritos

sometidos a la consideración de TC, para su publicación. TC opera con el sistema Open Peer Review.

Dra. Teresa Pereira Torres-Eça, Presidente de APECVP, fundadora de la RIAEA, representante europea en el consejo mundial de INSEA, Portugal. / President of APECVP , founder of the RIAEA, European representative of the World Council of INSEA , Portugal

Dra. Dolores Flovia Rodríguez Cordero, Directora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de las Artes de La Habana, Cuba. / Director of the Department of Pedagogy and Psychology of the University of the Arts in Havana, Cuba.

Dr. Marit Dewhurst, Directora de Educación Artística, City College of New York. USA. / Director of Art Education , City College of New York .

D. Víctor R. Yanes Córdoba. Escuela Superior de Diseño de Las Palmas- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / School of Design from Las Palmas. (*)

Dr. María Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dra. María Teresa Carrasco Gimena, Decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla- España / Dean of the Faculty of Fine Arts at the University of Seville- Spain

Dra. Ángeles Saura Pérez, Universidad Autónoma de Madrid- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

Dr. Juan Carlos Arañó Gisbert, Universidad de Sevilla- España. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. / University of Seville. Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Spain.

Dr. Pedro Osakar Oláiz, Universidad de Granada-España. / University of Granada. Spain.

Dra. Asunción Lozano Salmerón, Universidad de Granada- España. / University of Granada. Spain.

Dra. Eva Santos Sánchez –Guzmán. Universidad de Murcia- España. / University of Murcia. Spain.

Dra. Rocío Arregui Pradas, Universidad de Sevilla- España. / University of Seville. Spain.

Dr. Samir Assaleh Assaleh, Universidad de Huelva- España. / University of Huelva. Spain.

Dña. Katie Bruce. Producer Curator at GoMA,

Glasgow (U.K.).

Dra. Rosa Cubillo López. Vicedecana de Ordenación Académica. Facultad de Bellas Artes. Universidad de la Laguna- España. / Associate Dean for Academic Affairs. Faculty of Fine Arts. Laguna University

D. Gonzalo Casals, Director del Museo del Barrio. Nueva York-USA. / Director of the Museo del Barrio . New York. USA

D. Gonzalo Jaramillo, Director de la Carrera de Artes Visuales, Pontificia Universidad Católica de Ecuador. / Director of the School of Visual Arts , Pontifical Catholic University of Ecuador. Ecuador.

Dr. Maria Letsiou, Athens School of Fine Arts, Grecia

Dr. Diarmuid McAuliffe, University of the West of Scotland, UK.

Dra. Leung Mee Ping Ž. Escuela Artes Visuales Hong Kong, China. / School Visual Arts Hong Kong, China.

Pedro Jesús Luque Ramos, Universidad de Jaén – España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dra. María Dolores Callejón Chinchilla, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862 - Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and University of Jaen. (*)

Dra. Carmen Montoro Cabrera, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dr. José Luis Anta Féliz, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dra. Anna Rucabado Salas, Universidad de Jaén- España. Grupo PAI Hum 862-Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural. / (*)

Dr. José Pedro Aznárez López, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía (COLBAA) y Universidad de Huelva- España. / Association of Doctors and Graduates in Fine Arts in Andalusia (COLBAA) and University of Huelva. Spain.

Tercio Creciente

Tercio Creciente, recoge producción académica, científica y artística especialmente del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Los formatos que ofrece pueden ser ensayos, artículos de investigación o propuestas y proyectos de intervención. Al mismo tiempo da cabida a otros espacios como entrevistas u otras novedades que puedan surgir. Se presta un especial interés a los procesos creativos, por lo que estos formatos podrán responder a estructuras artísticas independientemente de que sean ensayo, artículos de investigación o cualquier otro, siempre y cuando en su contenido se hayan contemplado los aspectos propios de una investigación o del tipo de artículo en el que se quiera enmarcar.

En las normas de publicación se explica debidamente esta cuestión. La revista se edita con una periodicidad fija semestral en los meses de junio y diciembre de cada año. Cuenta con un sistema de revisión externa por pares ciegos, un equipo de revisores además de un comité científico que garantiza su calidad. Para su aceptación los trabajos han de ser originales.

No obstante la revista permite que los artículos estén antes o después en otros repositorios y bases de datos. Se edita bajo licencia Creative Commons, y no se permitirán, imágenes o textos sujetos a copyright ni que atenten contra el derecho al honor o la intimidad de terceros. En todo caso, la revista no se hará responsable de las aportaciones: los textos, las imágenes y las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores, no comprometiendo la opinión y política académica de la revista.

Los trabajos se enviarán siguiendo las normas y en el formato de la plantilla establecida que puede descargarse de la web. Si los autores lo consideran pueden aportarse archivos adicionales.

Está abierta a la publicación en otros idiomas.

Tercio Creciente, includes articles academic, scientific and artistic especially in the humanities and social sciences. The formats offered may be essays, research papers or proposals and intervention projects.

At the same time it's accepted another kind of articles as interviews or new sections that may arise.

The creative process receives special interest, so these formats can respond to artistic structures whether they are essays, research articles or otherwise.

When authors use artistic formats, the works will include the aspects of the type of article that authors want to frame. In the publication rules properly explained this issue. The journal is published with a fixed schedule in the months of June and December of each year. It has a system of blind external peer review, a team of referees and a scientific board to ensure its quality. To be accepted, works must be original.

However the journal allows items to be earlier or later in other repositories and databases. It is published under the Creative Commons license, and will not be allowed images or text that violate copyright or the right to honor and privacy of others. In any case, the journal is not liable for contributions: texts, images and opinions expressed in articles are of the authors, not compromising the academic and political opinion from the journal. Papers should be sent following the rules that it's possible download from the web. Authors can attach additional files.

It is open to the publication in other languages if authors include abstract in Spanish, English and the language of the text.

Foto de portada/cover photo: **Iria Groba Martin y Pedro Terrón Manrique**, España, 2020.

Sumario Contents

Editor Temático de este número / Guest-edited special issue:

JESÚS CABALLERO CABALLERO

Universidad de Huelva, España.

Artista plástico.

— 5

TICS y medios digitales para la educación/
investigación artística / ICT and Digital
Media for Artistic Education / Research
Editorial

— 7

DUNGEON BOOGIE (2020): una
aproximación al artista millennial como
falso arqueólogo / DUNGEON BOOGIE
(2020): an approach to the millennial artist
as a false archeologist.
Ana Morales Ruiz

— 19

El dibujo vectorial como recurso gráfico
para la educación artística / Vector
drawing as a graphic resource for art
education.
Inmaculada Villagrán Arroyal

— 31

Patrimonio escultórico de la Facultad de
Bellas Artes de la UCM. La fotogrametría
como método de registro y digitalización
/ The Sculptural Heritage of the UCMs'
Faculty of Fine Arts. Photogrammetry as a
registration and digitalization method.
*Iria Groba Martín & Pedro Terrón
Manrique*

— 51

El aula como laboratorio de
experimentación visual / The classroom as
a laboratory for visual experimentation.
Rocío Lara Osuna

— 75

Madrid Stickers: un proyecto educativo
colaborativo para trabajar en nuestros
espacios urbanos desde el arte / Madrid
Stickers: a collaborative educational
project to work in our urban spaces from
art
Concha García González

— 89

Metodologías para reforzar la literacidad y
el respeto por los libros / Methodologies to
strengthen literacy and respect for books.
*Natalia Tello Burgos, Ana Isabel Calero
Castillo & Ana María López Montes*

— 103

La Educación por las Nubes: una experiencia
educativa desde el confinamiento / Educación
through the Clouds: an educational experience
in lockdown.
Natalia Tello Burgos & Antonio Llanas Torres

— 115

Piel virtual: Investigación Educativa Basada
en Artes e Imagen Virtual / Virtual Skin: Arts-
based Educational Research and Virtual Image.
*Antonio Gonzalez de la Torre & Joaquín Javier
Roldán Ramírez*

— 125

Prácticas artísticas prosumidoras para la
creación de una mirada crítica en tiempos
hipervisuales / Prosumatory Artistic
practices for the creation of a Critical Gaze in
Hypervisual Times.
*Amets Agirre Larizgoitia, Itsaso Madariaga-
López & Estibaliz Gutierrez Ajamil*

— 137

NoDOS(3) Calling!! Propuesta de trazos, huellas
y recorridos como resultado de una residencia
artística online / NoDOS (3) Calling!! Proposal
of lines, footprints and routes as a result of an
online artistic residency.
Elia Torrecilla & Cristina Ghetti

— 155

El arte visual como herramienta de
investigación para analizar la imaginación
de los niños / Visual art as research tool for
analyzing children's imagination
Michela Fabbrocino

*Editorial***Monográfico Extraordinario II****TICS y medios digitales para la educación/investigación artística.*****ICT and Digital Media for Artistic Education / Research.***

Un tema centrado en el papel de las TICs y los medios digitales para la educación y la investigación artística no podemos decir que sea ya una novedad. Sin embargo es muy pertinente seguir trabajando en el mismo. Por un lado porque los avances continúan incesantemente, por otra parte porque el aumento de posibilidades y la incorporación masiva de usuarios, hace necesaria la reflexión sobre un apropiado uso.

En el pasado congreso CIVARTES 2020, “Diálogos entre las artes plásticas y visuales y otros medios artísticos en tiempos de hibridación”, ya hubo una línea de trabajo en relación a esta temática. De hecho algunos de aquellos trabajos postularon posteriormente a este monográfico que trata la misma temática.

Adicionalmente, esta compilación da cuenta firme y objetiva de la cuestión de la hibridación, agrupando una interesante muestra de la inmensidad de posibilidades que

ofrecen las herramientas digitales, los espacios virtuales como lugares para la creación y la educación artística.

Adentrarse en ello supone adquirir una mirada divergente sobre la utilización de las herramientas digitales en el aula, en la creación artística propia o en la catalogación e

inventariado de obras anteriores, aunando academicismo y tecnología, renovando, hibridando.

Talking about ICTs and digital media for education and artistic research it's not a new topic. However, it's very pertinent to continue working on it. First cause the progress continues incessantly, on the other hand is about the increase in possibilities and the massive incorporation of users, makes it necessary to reflect on an appropriate use.

CIVARTES 2020 congress, “Dialogues between the plastic and visual arts and other media artistic in times of hybridization”, there was a line of work in relation to this subject. In fact, some of those works were applied to this monograph that deals with the same subject.

Additionally, this compilation gives a firm and objective account of the issue of hybridization, bringing together an interesting sample of the immensity of possibilities of digital media, virtual spaces as places for creation and artistic education.

Going into it implies acquiring a divergent view on the use of digital tools in the classroom, in the artistic creation, mix academicism and technology, renewing, hybridizing.

Dungeon Boogie (2020): una aproximación al artista millennial como falso arqueólogo

DUNGEON BOOGIE (2020): An approach to the millennial artist as a false archeologist

Ana Morales Ruiz

Facultad de Bellas Artes.

Universidad de Málaga (España)

anamoralesruiz1@gmail.com

Recibido 15/09/2020 Revisado 10/10/2020

Aceptado 11/10/2020 Publicado 31/10/2020

Resumen:

La generación de los nacidos entre 1980 y 1999, los llamados millenials somos los primeros nativos de la era digital. Hemos vivido una infancia híbrida entre lo analógico y lo virtual.

Hoy día mi generación acude a esta infancia compartida en busca de consuelo. En la producción millennial artística y en la extrartística (como pueden ser los memes) aparece un constante exhibicionismo irónico de lo mal que va nuestra vida. También se hace cada vez más común lo que Eloy Fernández Porta describe como “El artista posmoderno como nostálgico falso” que se dedica a recrear un pasado inexistente por medio de signos, residuos y reliquias.

En éste artículo revisito mi último proyecto expositivo, Dungeon Boogie, una muestra realizada en febrero de 2020 en la sala de exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Málaga. Lo analizo sirviéndome de la figura de ese nostálgico falso que confecciona y atesora un pasado que nunca existió. El proyecto se edifica mediante una metodología multidisciplinar en la que conviven medios como la cerámica, el vídeo, el videojuego, la instalación, la escultura o la moda que se ponen en relación con la infancia híbrida (analógica-digital) de nuestra generación. A su vez, conecto el proyecto con otros artistas coetáneos que también operan de manera similar, jugando a ser ciber-arqueólogos, como Molly Soda, Emma Pryde o Indoorpet.

Sugerencias para citar este artículo,

Morales Ruiz, Ana, (2020).Dungeon Boogie (2020) Una aproximación al artista millennial como falso arqueólogo. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 7-17, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5760>

MORALES RUIZ, ANA. Dungeon Boogie (2020) Una aproximación al artista millennial como falso arqueólogo. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 7-17, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5760>

Abstract:

The generation of those born between 1980 and 1999, the so-called Millennials, are the first natives of the digital era. We have lived a hybrid childhood between the analog and the virtual.

Today my generation goes to this shared childhood in search of comfort. In the artistic millennial production and in the extra-artistic one (as the memes can be) there appears a constant ironic exhibitionism of how badly our life is going. It also becomes increasingly common what Eloy Fernandez Porta describes as "The postmodern artist as a false nostalgic" who is dedicated to recreating a non-existent past by means of signs, residues and relics.

In this article I revisit my latest project, Dungeon Boogie, a solo show held in February 2020 in the exhibition hall of the Faculty of Fine Arts in Malaga. I analyze it using the figure of that false nostalgic that makes and treasures a past that never existed. The project is built through a multidisciplinary methodology in which media such as ceramics, video, video games, installation, sculpture or fashion coexist and are related to the hybrid (analog-digital) childhood of our generation. In turn, I connect the project with other contemporary artists who also operate in a similar way, playing at being cyber-archaeologists, such as Molly Soda, Emma Pryde or Indoorpet.

Palabras Clave: Millennial, nostalgia, digital, internet.

Key words: Millennial, nostalgia, digital, internet.

Sugerencias para citar este artículo,

Morales Ruiz, Ana, (2020). DUNGEON BOOGIE (2020) Una aproximación al artista millennial como falso arqueólogo. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 7-17, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5760>

MORALES RUIZ, ANA. DUNGEON BOOGIE (2020) Una aproximación al artista millennial como falso arqueólogo. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 7-17, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5760>



Figura 1. Final Boss, DUNGEON BOOGIE, Ana Morales Ruiz (2020)

1. Introducción

En este artículo reviso el rol que jugaba internet en varios ejemplos de media que consumía nuestra generación en la infancia. Esta perspectiva sobre las series, comics y videojuegos que consumíamos de niños nos sirve para acercarnos a la figura del artista millennial como falso arqueólogo que imagina pasados inexistentes para construir su obra. y por último veremos cómo esto ocurre en mi proyecto expositivo DUNGEON BOOGIE y en la obra de varios otros artistas de mi generación).

2. Una infancia híbrida.

La generación de los nacidos entre 1980 y 1999, los llamados millennials somos los primeros nativos de la era digital. Hemos vivido una infancia híbrida entre lo analógico y lo virtual que se ve reflejada en narrativas infantiles como Digimon.

Una franquicia que a través de videojuegos, animación, comics y juguetes cuenta la historia de 5 niños "los niños elegidos" que viven aventuras en el "mundo digital" al que acceden a través de ordenadores y que está habitado por unas criaturas llamadas "Digimon".

En ésta y en muchas otras narraciones infantiles de esta época la tecnología se presenta como un aliado natural de los niños, que confían en ella sin duda alguna.

Podríamos llegar un poco más lejos e incluso afirmar que el carácter de esta nueva tecnología se muestra ante los niños de una forma ominosa, religiosa, sagrada. Como una entidad que decide dejarse ver tan solo ante la pureza de los niños.



Figura 2. Digimon Adventure (2000)

En la primera película de Digimon, lanzada en 1999 el mismo año que *Mátrix*, esto cobra relevancia más tarde, vemos como un extraño orbe rojo de luz, que bien podría ser el Aleph de Borges, se muestra ante Hikari a sus 5 años, saliendo de la pantalla del ordenador familiar mientras corre por su superficie un frenético flujo de datos los que si decidimos observar fotograma a fotograma nos permite leer Un fragmento de la Torá, del capítulo 109 del libro de Salmos, un texto religioso. Y a esto sumamos que la escena básicamente nos está enseñando a una niña joven a la que se presenta una aparición en mitad de la noche que le entrega un huevo fértil de monstruo digital.

De este mismo modo aparecen los tamagotchi (1996) (una mascota virtual contenida en una consola en forma de huevo), franquicias como *Monster Rancher* (1997) (la saga en la que a un niño le absorbe su consola y queda atrapado en un videojuego) o *Yu-Gi-Oh!* (1998) (Una serie sobre un juego de cartas plagada de tecnología y referencias visuales al antiguo Egipto).

También es de interés señalar cómo nosotros de niños, con nuestra realidad híbrida y de convivencia naturalizada con la tecnología, consumíamos estas narraciones donde lo digital tiene una apariencia arcaica, legendaria y amable que contrasta con la estética futurista y amenazante de la ciencia ficción para adultos como *Matrix*, en la que la tecnología es, en lugar de un aliado, un enemigo.

3. El artista millennial como falso arqueólogo.

Hoy día mi generación acude a esta infancia compartida en busca de consuelo. En la producción millennial artística y en la extrartística (como pueden ser los memes) aparece un constante exhibicionismo irónico de lo mal que va nuestra vida. Una comunidad que se forma en torno a saber que todos esos niños que veían Digimon ahora también son unos perdedores.

Dentro de estas comunidades y de este sentir se gesta lo que Eloy Fernández Porta en *Homo Sampler: Tiempo y consumo en la era afterpop* describe como “El artista posmoderno como nostálgico falso” que se dedica a recrear un pasado inexistente por medio de signos, residuos y reliquias.

Esa falsa nostalgia, en palabras de Porta, es

una oposición estética melancólica que imagina de manera narcisista soñadora modalidades de pasado que no han existido nunca o se han elaborado de manera artística (Fernández, 2008, 170-175)

Esta decepción apática ante el presente solo es posible si existe un factor de comparación con el pasado. que suele acabar encontrarse en esos videojuegos o series de televisión que consumías de niño, Los cuales recordamos como más vivos, reales trascendentales que los de la actualidad. Esta vuelta al pasado sirve de punto de referencia para valorar el vacío del presente.

Es más interesante aun observar la postura del artista contemporáneo tal como nos la explica Porta, porque le da otra dimensionalidad a reconocer que el artista nostálgico asume esta regresión y clama lo bueno del pasado, pero a la vez admite que posicionarse en esta añoranza es una estrategia artística en sí, también impuesta por las corrientes artísticas actuales en las que la nostalgia tiene un papel fundamental.

Lo que empieza a definirse en la posmodernidad es la interiorización de ese discurso [nostálgico falso] por parte del artista, eso es, quién, proclamándose crítico, se sabe niño en el planeta del consumo.

Asumir y admitir: la modulación de estos dos factores dará como resultado una obra más subjetiva o más analítica. [...] El autor, dicho sea con Adorno, "hace suya" la regresión en el doble sentido de: "interiorizarla" y "definirse en relación con lo que de ella le es propio" (Fernández, 2008, 170-175)

4. DUNGEON BOOGIE

Adoptando esa figura de nostálgico falso y bajo el tono que establecen narraciones como Digimon, desarrollé el año pasado el proyecto expositivo DUNGEON BOOGIE.

En la sala se mezcla la cerámica, el vídeo, el videojuego, la instalación, la escultura e incluso la moda creando un environment interactivo en el que se divide conceptualmente el espacio expositivo en tres ámbitos interrelacionados: el dormitorio del jugador de videojuegos, el propio universo de dicho juego y su fase promocional.



Figura 3. DUNGEON BOOGIE, Ana Morales Ruiz (2020)

Vemos retazos de lo que podría ser la narrativa de ese juego disueltos a través del espacio, un explorador en unas ruinas selváticas, un monstruo enorme rodeado de plataformas al que enfrentarse, un ordenador en el que podemos jugar nosotros mismos... etc

Pero los objetos relacionados con el juego que eran de esperar han sido sometidos a una distorsión a través de la cerámica. Los tazos coleccionables, las figuritas, e incluso el propio mando y pantalla están hechos de barro manejado de forma tosca, parecen objetos prehistóricos, con un factor anacrónico humorístico claro que nos puede hacer recordar a la televisión de los picapiedra. O puede llevarnos a pensar en los objetos mágico-tecnológicos de Digimon, y en ese ser ominoso que le hablaba a una niña a través de la pantalla y que parecía ser más anciano que el mundo.



Figura 4. *DUNGEON BOOGIE*, Ana Morales Ruiz (2020)

Las esculturas de Emma Pryde también nos llevan a pensar en seres virtuales y etéreos aunque ella les da la presencia física solemne y ceremoniosa de la cerámica esmaltada o la piedra. Además, en sus instalaciones ejerce gestos delicados e infantiles y de una (aparente) intención decorativa, como poner pegatinas de mariposas en las paredes o rodear una peana con una cadena rosa, gestos, que podría haber ejecutado una niña en su dormitorio. Un dormitorio que acaba por convertirse en la caverna friki oficial, ese que aún vive en casa de sus padres conservando en su habitación muebles u objetos que ya hace mucho que dejaron de consonar con su edad.



Figura 5. Princess Prayer, Emma Pryde (2019)

La artista estadounidense Molly Soda nos habla en sus performance, siempre desde su dormitorio, con una herramienta muy familiar, la web cam. Ella misma nos cuenta en una entrevista con la revista digital amuse cuenta:

La mayor parte del trabajo que hago es a través de mi webcam, y uso herramientas que todos los demás tienen disponibles si tienes un ordenador portátil. Mi webcam es la herramienta más grande que utilizo para publicar mi trabajo o grabarme. Si me buscas, obtienes toneladas de selfies de webcam, vídeos de webcam, toda mi cuenta de YouTube, incluso Vimeo. He grabado muchas cosas en webcam cuando en realidad no era necesario. Probablemente podría usar cualquier otra cámara, pero realmente me gusta la calidad de la webcam y lo que te da. (Molly Soda, 2015, Amuse)

Molly Soda, usando la web cam en situaciones en las que no es necesario esta valiéndose de una distorsión digital para crear un falso sedimento de lo que en esa habitación ocurre, y esta falsa capa de polvo es algo a lo que el humor de nuestra generación recurre muy a menudo, [foto de meme capturas de pantalla] imágenes en las que el chiste es que a algo que hace tiempo debió de ser gracioso pero que desde luego ya no lo es a las que se le han hecho tantas capturas de pantalla que prácticamente son ilegibles. Que este chiste exista, quiere decir que alguien se ha dedicado a hacer captura tras captura tras captura de una misma imagen sólo para conseguir ese efecto, ese falso sedimento o envejecimiento de la imagen inicial.

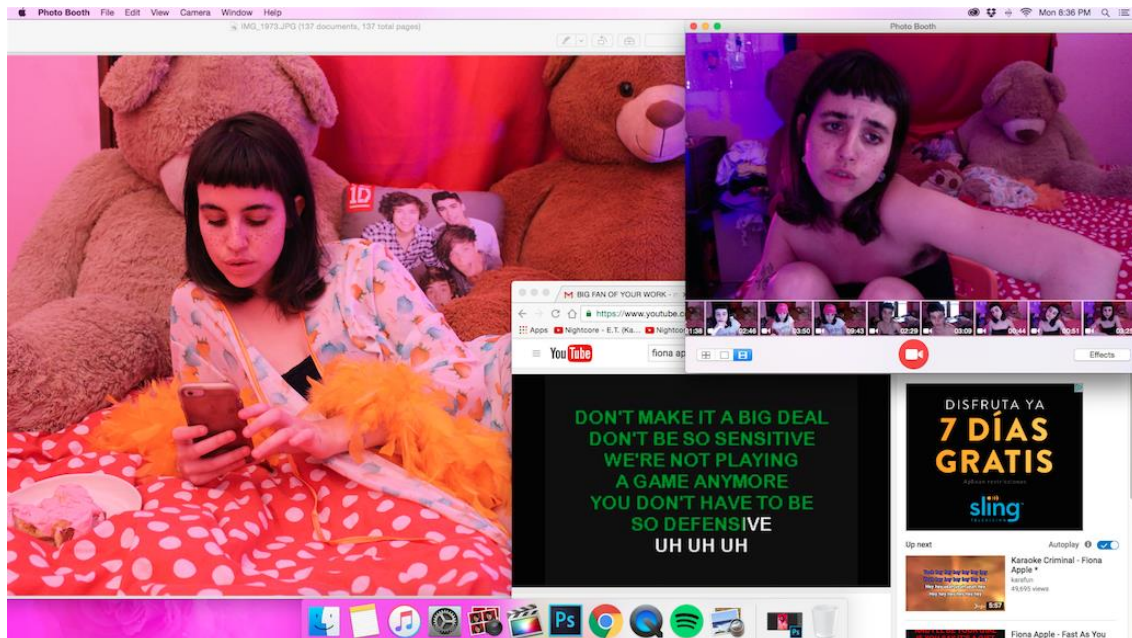


Figura 6. *You make me wanna La La*, Molly Soda (2015)

El artista brasileño Isaac Ebner o Indoorpet solo comparte su obra a través de instagram, El lenguaje de sus fotografías y vídeos bebe directamente de recursos del humor en internet como el antes mencionado. En estas imágenes muchas veces es difícil saber qué es lo que ha capturado con su propia cámara y qué es una imagen que ha encontrado en internet. Indoorpet construye collages dsitorsionados en los que crees acceder a algo que puede parecerse a su vida en su ciudad pero que estan tan fragmentados y distorsionados que es difícil

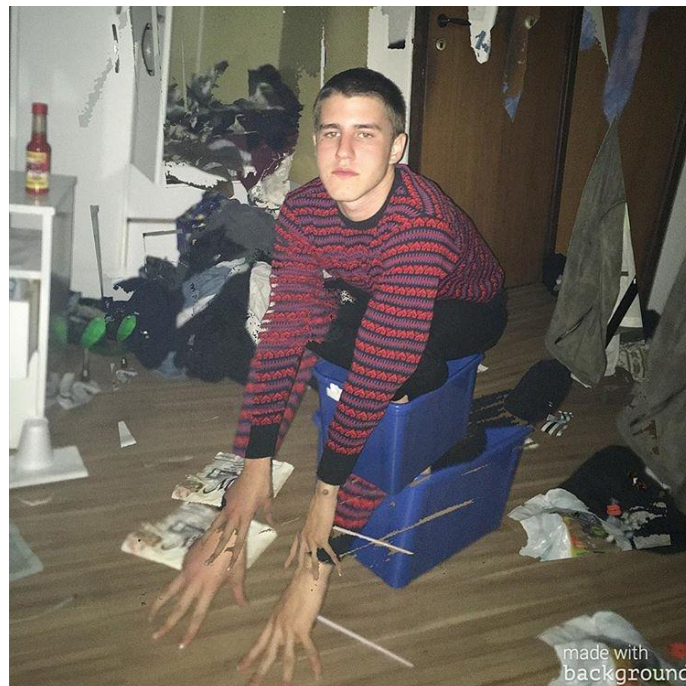


Figura 7. *Untitled*, Isaac Ebner (2018)

saber qué está pasando. muchas veces sus imágenes parecen situarse entre un mensaje críptico de otra era y un chiste demasiado obtuso.

Varios artistas de mi generación, y yo misma, hemos adoptado una forma de trabajar, marcadamente multidisciplinar, que nos deja en el papel de una especie de ciber arqueólogo, fascinado por los seres extraños que salen de la pantalla y a la vez obsesionados con construir nuestras propias reliquias, para tener algo que desenterrar y enseñar al mundo.

Esta metodología quimérica nos sirve para reconciliarnos con un pasado híbrido, un presente absurdo y un futuro incierto.

Video-ensayo de esta comunicación

<https://youtu.be/OtdeubWRwzU>

Referencias.

Fernandez Porta, Eloy: *Homo Sampler: Tiempo y consumo en la era afterpop* (Anagrama, Barcelona. 2008)

Cochrane, Kristen. *Five Questions with Molly Soda* (New North Place, Amuse magazine, London, 2016)

Indoorpet: página web del artista <http://thirdworlds.net/> (10/9/2018)

Rosenbohm, Randon. *Alone with Molly Soda* (Mask 2017)

Shane, Emilie. *Molly Soda: From My Bedroom To Yours* (@ Annka Kulty's Gallery East London Lines, December 9, 2015), 2015)

Soda, Molly: Página web del artista <http://mollysoda.exposed/> (10/9/2018)

El dibujo vectorial como recurso gráfico para la educación artística.

Vector drawing as a graphic resource for art education

Inmaculada Villagrán Arroyal

Universidad de Málaga
inmvillarr@uma.es

Recibido 15/09/2020 Revisado 10/10/2020

Aceptado 10/10/2020 Publicado 31/10/2020

Resumen:

Las herramientas digitales para el dibujo son un recurso cada vez más extendido en la educación artística. Sin embargo, aún es difícil de encontrar estos medios gráficos como parte de la programación de muchas asignaturas de expresión artística o expresión gráfica en cursos de secundaria y bachillerato artístico, así como en asignaturas universitarias de temática gráfica.

Llevamos varios años investigando el porqué de esa carencia y para ello hemos ido desarrollando una serie de recursos virtuales que están sirviendo de apoyo al aprendizaje de estas herramientas digitales. El dibujo vectorial, entre otros, es un sistema digital alternativo a cualquier herramienta convencional o al método que ofrece un programa estándar digital. En el mundo profesional, el dibujo vectorial se reconoce como la tecnología más utilizada y funcional dentro del campo del diseño y la ilustración actual, pero también es una gran desconocida durante la enseñanza básica y en consecuencia, también en el momento de realizar los primeros estudios universitarios en Bellas Artes o Publicidad.

.

Sugerencias para citar este artículo,

Villagrán Arroyal, Inmaculada, (2020). El dibujo vectorial como recurso gráfico para la educación artística. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 19-29, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5763>

VILLAGRÁN ARROYAL, INMACULADA. El Dibujo vectorial como recurso gráfico para la educación artística. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 19-29, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5763>

Abstract:

Digital tools for drawing are an increasingly extended resource in art education. However, it is still difficult to find these graphic media as part of the programming of many subjects of artistic expression or graphic expression in high school and art baccalaureate courses, as well as in graphic-themed university subjects.

We have been investigating the reasons for this absence for several years and for this we have been developing a series of virtual resources that are supporting the learning of these digital tools. Vector drawing, among others, is an alternative digital system to any conventional tool or to the method offered by a standard digital program. In the professional world, vector drawing is recognized as the most used and functional technology in the field of design and current illustration, but it is also a great unknown during basic education and consequently, also at the time of carrying out the first studies university students in Fine Arts or Advertising.

Palabras Clave: Dibujo, Véctor, Ilustración, Diseño Gráfico, MOOC.

Key words: Drawing, Vector, Illustration, Graphic Design, MOOC.

Sugerencias para citar este artículo,

Villagrán Arroyal, Inmaculada, (2020). El dibujo vectorial como recurso gráfico para la educación artística. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 19-29, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5763>

VILLAGRÁN ARROYAL, INMACULADA. El Dibujo vectorial como recurso gráfico para la educación artística. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 19-29, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5763>

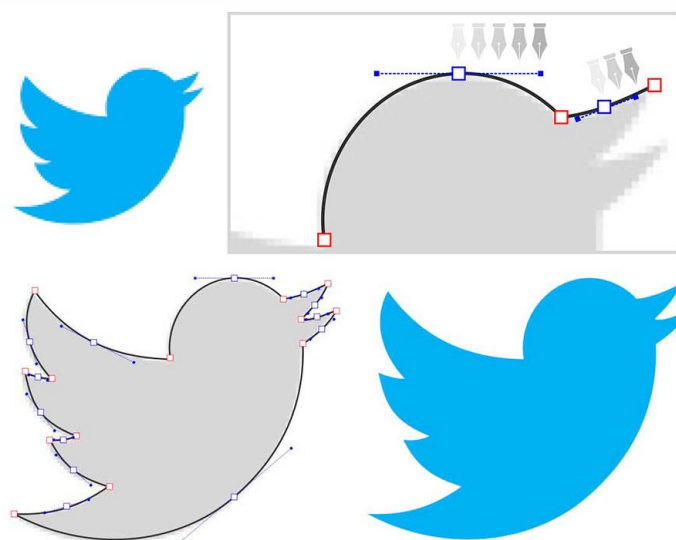
Descripción

Con esta comunicación virtual queremos compartir la investigación y desarrollo de los contenidos básicos que se realizaron para el Proyecto de Innovación Educativa (PIE 17-195) de la Universidad de Málaga durante los cursos 2017-19, centrado en el análisis y estudio de los resultados obtenidos entre los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato artístico en relación al conocimiento y manejo de las herramientas vectoriales para el diseño e ilustración digital mediante el entorno de conocimiento abierto Open Course Ware (OCW) donde se diseñó una web de iniciación al aprendizaje de las herramientas vectoriales. Esta actividad fue el punto de arranque de nuestro actual Proyecto de Innovación e investigación (PIE 19-143) donde estamos desarrollando un MOOC (curso online masivo y abierto) enfocado a unir el conocimiento y la conectividad online.

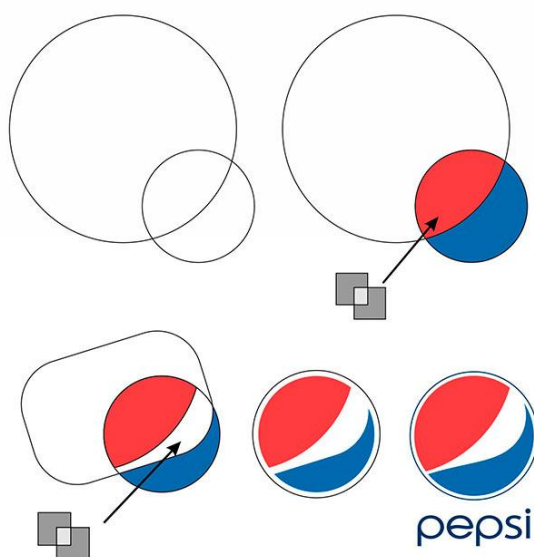
Con nuestra aportación, pretendemos animar, orientar y concienciar de la necesidad urgente de promover esta tecnología. Nos encontramos cada día con nuevas formas y nuevas reinterpretaciones del lenguaje creativo y con nuestra propuesta intentamos llenar este vacío que tan a menudo encontramos dentro de las actuales programaciones. Dentro de la labor docente en la enseñanza artística, debemos combinar tanto los medios y técnicas tradicionales con la formación tecnológica, ya que serán herramientas imprescindibles para el futuro artista visual. Pretendemos por tanto, que el alumnado de Bellas Artes o Publicidad y principalmente los de nuevo ingreso, se familiaricen con el manejo de estas herramientas gráficas vectoriales realizando de manera autónoma un curso abierto en el que se les forme para su buen hacer técnico en futuros proyectos de diseño e ilustración.

Nuestra comunicación virtual muestra cómo este MOOC servirá como material de apoyo a las asignaturas gráficas que necesiten de soporte digital para su ejecución. La aplicación telemática estará abierta a toda la comunidad universitaria, pudiendo ser aprovechada por muchas otras titulaciones que precisen del conocimiento de estas técnicas digitales.

El dibujo vectorial, es un sistema digital alternativo a cualquier herramienta convencional o al método que ofrece un programa estándar basado en mapa de bits. En el mundo profesional, estos recursos se reconocen como la tecnología más utilizada y funcional dentro del campo del diseño gráfico y la ilustración, sobre todo por su peculiar forma de creación y composición de sus objetos basados en vectores, por la flexibilidad y versatilidad del manejo de sus trazos, de su peculiar sistema de construcción mediante nodos o anclas, de sus infinitas posibilidades de edición o de su salida de impresión a cualquier escala sin pérdida de calidad.



Imag. 01. Proceso de construcción de dibujo vectorial del símbolo de la red social Twitter.
Ilustración de elaboración propia, 2016



Imag. 02. Proceso de construcción de dibujo vectorial del símbolo de la marca pepsi.
Ilustración de elaboración propia, 2016



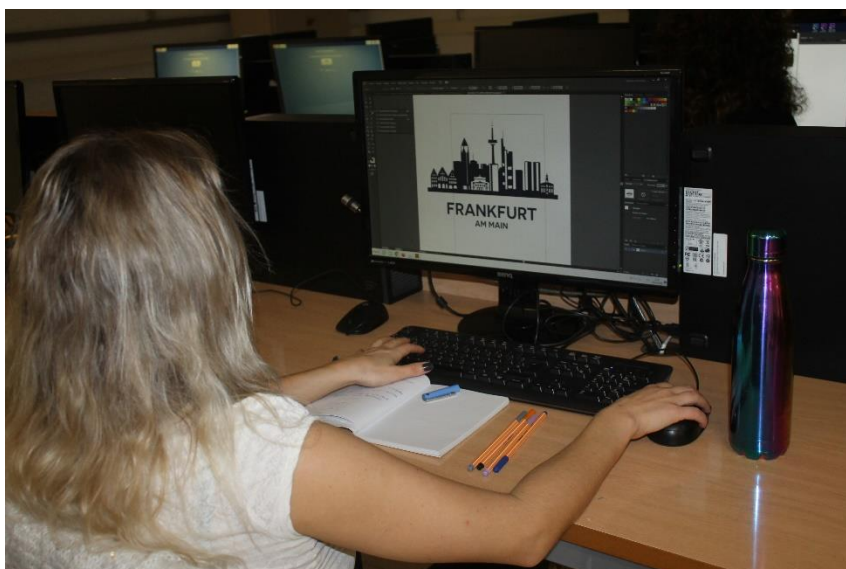
Imag. 03. Interpretación vectorial del cuadro *El caminante sobre el mar de nubes* de C.D. Friedrich.
Ilustración de elaboración propia, 2019

La aparición de las herramientas gráficas basadas en vectores a principios de los 90, fueron desde sus inicios una solución crucial en la representación y composición para todos los dibujantes con inquietudes tecnológicas y actualmente debería ser ya parte del aprendizaje técnico en cualquier asignatura de dibujo o expresión artística desde los primeros cursos de primaria, secundaria o bachillerato.



Imag. 04. Fotograma del vídeo de presentación de Illustrator 1.1 por John Warnock en 1987 mostrando el funcionamiento de las herramientas vectoriales. *Meet Adobe Illustrator*. <https://youtu.be/oeIbKxOTj04>

Desde 2017, llevamos varios años investigando para nuestro Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga, el porqué de esa carencia docente y para ello hemos desarrollado una serie de recursos virtuales que están sirviendo de apoyo al aprendizaje de estas herramientas digitales. Por tanto, con esta comunicación virtual queremos compartir la investigación y desarrollo de los contenidos básicos que hemos ido realizando en relación al conocimiento y manejo de las herramientas vectoriales para el diseño y la ilustración digital.



Imag. 05. Alumnos/as del IV Curso de extensión universitaria en técnicas gráficas vectoriales para la ilustración con Adobe Illustrator, Facultad de Bellas Artes de Málaga 2019-20. Fotografía propia.

Este proyecto ha estado centrado en el análisis y estudio de unos resultados obtenidos entre los/as estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato artístico mediante un entorno de conocimiento abierto, donde se diseñó una web de iniciación al aprendizaje de las herramientas vectoriales.



Imag. 06. Taller de dibujo vectorial, 6º de primaria, Colegio El Retiro, Jerez de la Fra, 2018. Fotografía propia.

Esta actividad fue el punto de arranque de nuestro Proyecto de Innovación Educativa donde actualmente nos hemos embarcado. Se trata del desarrollo de un MOOC o más conocido como Curso Online Abierto que está enfocado a unir el conocimiento y la conectividad online mediante videotutoriales didácticos y donde toda la comunidad universitaria puede seguir los temas organizando su propio ritmo de aprendizaje. Con nuestra aportación, pretendemos animar, orientar y concienciar de la necesidad de promover esta tecnología digital, tanto a docentes como a toda la comunidad de estudiantes afines al diseño y la ilustración contemporánea y así facilitarles un buen hacer para todo tipo de proyectos gráficos.

Al iniciar nuestra investigación, realizamos diferentes talleres en Colegios de Enseñanza Primaria para ver el actual nivel de manejo gráfico digital entre alumnos y alumnas de entre 11 y 12 años y pudimos comprobar en esos pequeños nativos digitales, el rápido aprendizaje de estas herramientas a base de curvas.



Imag. 07. Taller de dibujo vectorial, 6º de primaria, Colegio El Retiro, Jerez de la Frontera, 2018. Fotografía propia.



Imag. 08. Taller de dibujo vectorial, 6º de primaria, Colegio Bergamín, Málaga, 2018.
Fotografía propia.



Imag. 09. Taller de dibujo vectorial, 6º de primaria, Colegio Bergamín, Málaga, 2018.
Fotografía propia.

Sin embargo, durante nuestras charlas con diferentes profesores de las asignaturas artísticas de cada centro, ninguno contemplaba estas herramientas de dibujo como parte de las unidades didácticas. Siendo en ocasiones incluso la primera vez que oían hablar de ellas.

Nos encontramos cada día con nuevas formas y nuevas reinterpretaciones del lenguaje creativo y con nuestra propuesta intentamos llenar este vacío que tan a menudo encontramos dentro de las actuales programaciones. Dentro de la labor docente en la enseñanza artística, creemos que debemos combinar tanto los medios y técnicas tradicionales como la formación tecnológica, ya que serán herramientas imprescindibles para el futuro artista visual.

Así pues, pretendemos, que el alumnado de Bellas Artes o Publicidad y principalmente los de nuevo ingreso, se familiaricen con el manejo de estas herramientas gráficas y más aún si realizan de manera autónoma el curso abierto que les pueda formar técnicamente para sus futuros proyectos de diseño e ilustración.

Este MOOC lo construimos todo un equipo de profesionales del diseño, la ilustración y la docencia y esperamos que pronto sea un material de apoyo a las asignaturas gráficas que necesitan de soporte digital para su ejecución. Por último decir que esta aplicación telemática estará abierta a todas las comunidades universitarias, pudiendo ser aprovechada por todas las titulaciones que precisen de este conocimiento.

Acceso a la comunicación virtual presentada en CIVARTES

<https://youtu.be/AgtfuEBP6ZM>

Referencias

- ALCALÁ, J.R. La piel de la imagen. Ensayos sobre gráfica en la cultura general, Sendemá, Valencia 2011.
- BOUNFORD, T. Diagramas digitales. Cómo diseñar y presentar información gráfica. Gustavo Gili, Barcelona 2011.
- COLLIN, S. Diccionario de Multimedia, Mac Graw Hill/Interamericana, Santafé de Bogotá 1996.
- DANS, E. Todo va a cambiar. Tecnología y evolución: adaptarse o desaparecer, Deusto, Barcelona 2010.
- GASCH, M. Curso Práctico de Diseño Gráfico por Ordenador: Conceptos Generales, Génesis, Madrid 1991.
- GÓMEZ MOLINA, J.J. Máquinas y herramientas de dibujo, Cátedra, Madrid 2002.

- JOHANSSON, K., LUNDBERG, P. y RYBERG, R. Manual de producción gráfica. Recetas, Gustavo Gili, Barcelona 2011.
- KLIN, M. Matemáticas en el mundo moderno. Versión española de GUZMÁN OZAMIZ, M. Blume, Madrid 1974.
- LARDNER, J y ROBERTS, P. Técnicas de arte digital para ilustradores y artistas, Acanto, Barcelona, 2012.
- LÓPEZ LORENTE, F.C. Ilustración y diseño con ordenador, Ra-ma, Madrid 1992.
- MANOVICH, L. El lenguaje de los nuevos medios de comunicación, Paidós, Barcelona 2005.
- MANOVICH, L. El software toma el mando, UOCpress, Barcelona 2013.
- ORIHUELA, J.L. y SANTOS, M.L. Introducción al diseño digital. Concepción y Desarrollo de Proyectos de Comunicación Interactiva, Anaya Multimedia, Madrid 1999.
- SATUÉ, E. El diseño gráfico desde los orígenes hasta nuestros días, Alianza Forma, Madrid 1999.
- SEDDON, T. Imágenes. Flujo de trabajo digital para diseñadores gráficos, Gustavo Gili, Barcelona 2008.
- SIMPSON, I. La nueva guía de la ilustración, Blume, Barcelona 1993.
- SPARKE, P. Diseño y Cultura. Una Introducción, Gustavo Gili, Barcelona 2010.
- VILLAGRÁN ARROYAL, I. Creación de Elementos Gráficos. IC Editorial, Antequera, Málaga. 2014.
- VITTA, M. El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas, Paidós, Barcelona 2003.
- WONG, W y WONG, B. Diseño gráfico digital. Gustavo Gili, Barcelona 2004.

Patrimonio Escultórico de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. La fotogrametría como método de registro y digitalización.

The Sculptural Heritage of the UCMs' Faculty of Fine Arts. Photogrammetry as a registration and digitalization method.

Iría Groba Martín

Recibido 15/09/2020 Revisado 10/10/2020

Pedro Terrón Manrique

Aceptado 10/10/2020 Publicado 31/10/2020

Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de
Madrid, España. Dpto de Escultura y Formación Artística.
Grupo de Investigación ARTECO
iriama01@ucm.es
paterron@pdi.ucm.es

Resumen:

La Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) cuenta con un patrimonio escultórico de gran valor. Éste incluye una gipsoteca con reproducciones y piezas originales, como las esculturas realizadas para la Beca Roma. Desde 2017 el Departamento de Escultura y Formación Artística lleva a cabo el proyecto de documentar y registrar fotogramétricamente estas esculturas. A continuación, se expondrá de manera detallada la metodología empleada en el proyecto, ejemplificando dicho proceso mediante el registro de una escultura de Tomás Colón Bauzano realizada para la Beca Roma, *Pugil*.

Sugerencias para citar este artículo,

Groba Martín, Iria, Terrón Manrique, Pedro (2020). El Patrimonio Escultórico de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. La fotogrametría como método de registro y digitalización. Tercio Creciente (Monográfico Extraordinario II), págs. 31-50,
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5759>

GROBA MARTÍN, IRIA, TERRÓN MANRIQUE, PEDRO.El Patrimonio Escultórico de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. La fotogrametría como método de registro y digitalización. Tercio Creciente, (Monográfico Extraordinario II) octubre 2020, pp. 31-50,
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5759>

Abstract:

UCM's Fine Arts Faculty has a valuable sculptural heritage. Its gypsy library contains reproductions and original sculptures, such as those made for the Rome Scholarship. Since 2017, the Department of Sculpture and Artistic Training has been carrying out the project of documenting and registering photogrammetrically these sculptures. The following paper will make a detailed description of the methodology applied, using as an example the scanning of one of the Rome Scholarship sculptures made by Tomás Colón Bauzano, *Pugil*.

Palabras Clave: Patrimonio, Fotografía, Escultura, Fotogrametría, Digitalización.

Key words: Heritage, Photography, Sculpture, Photogrammetry, Digitalization.

Sugerencias para citar este artículo,

Groba Martín, Iria, Terrón Manrique, Pedro (2020). El Patrimonio Escultórico de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. La fotogrametría como método de registro y digitalización. Tercio Creciente (Monográfico Extraordinario II), págs. 31-50,
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5759>

GROBA MARTÍN, IRIA, TERRÓN MANRIQUE, PEDRO.El Patrimonio Escultórico de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. La fotogrametría como método de registro y digitalización. Tercio Creciente, (Monográfico Extraordinario II) octubre 2020, pp. 31-50,
<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5759>

1. Introducción

La fotogrametría se ha convertido en un método bastante común para registrar el patrimonio. Esta técnica fue desarrollada por Albrecht Meydenbauer entre 1858 y 1885 (Albertz, 2001) como medio para documentar edificios. Actualmente, es una alternativa económica al escaneo 3D que nos permite digitalizar elementos de nuestro entorno. El proceso se basa en la toma de fotografías alrededor de un objeto tridimensional. Éstas son procesadas por una serie de softwares que generan un modelo 3D.

La Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid cuenta con un patrimonio escultórico de gran importancia. Éste incluye una gipsoteca con reproducciones y piezas originales de valor, como las esculturas realizadas para la Beca Roma. Por ello, desde 2017 el Departamento de Escultura y Formación Artística lleva a cabo el proyecto de registrar fotogramétricamente estas esculturas con diversos objetivos, entre ellos generar una ‘copia de seguridad’ que pueda ser empleada en futuras restauraciones, difundir el patrimonio de la facultad, y facilitar el estudio y el análisis de piezas originales a distancia, integrando las nuevas tecnologías al ámbito pedagógico.

A continuación, además de hacer un breve recorrido por el patrimonio escultórico de la Facultad, se expondrá de manera detallada la metodología empleada en el proyecto, ejemplificando dicho proceso mediante el registro de una escultura de Tomás Colón Bauzano realizada para la Beca Roma, *Pugil*. Se desarrollarán los pasos a seguir: preparación del plató, iluminación, ajustes de cámara, toma fotográfica, integración en los softwares, generación del modelo 3D, optimización e impresión de este.

2. Historia del Patrimonio de la facultad.

Figura 1

Gipsoteca de la Facultad de Bellas Artes, UCM. Elaboración propia.



El patrimonio de la Facultad de Bellas Artes se origina en la Real Escuela de Bellas Artes de San Fernando, fundada en 1752 durante el reinado de Fernando VI (Fernández Ruiz, s. f.). La corona otorga a la Escuela de material específico para la formación de los artistas. La primera dotación se compone de aquellos yesos que, en su segundo viaje entre 1649 y 1651, Diego de Velázquez trajo de Roma para el Alcázar. Una parte importante de esta obra fue destruida tras el incendio de 1734, y aquellos vaciados que se salvaron cayeron en el olvido ‘hasta que, entre 1741 y 1744, Olivieri los solicitó para la creación de lo que poco después sería la Real Academia de las Bellas Artes de San Fernando’ (Castillo Ramírez et al., 2008, p. 35). Tras un breve paso por la Casa de Rebeque o Casa de la Escultura, y de su restauración en manos de Olivieri y del escultor Francisco Vergara, las esculturas fueron trasladadas a la Real Casa de la Panadería. En 1773, estas fueron nuevamente trasladados a la ‘nueva y definitiva sede de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, el palacio de Goyeneche’ (Castillo Ramírez et al., 2008, p. 38) en la calle Alcalá, obra del arquitecto barroco José de Churriguera (*Conocemos*

el Palacio de Goyeneche en Madrid, 2017). Los profesores y académicos insistieron en dotar a la Escuela de San Fernando de copias de las mejores esculturas que otras casas reales tenían. De este modo se realizaba un rico intercambio de reproducciones fidedignas de los mejores originales de Europa. La Real Escuela de San Fernando, como primera sede oficial, era la depositaria de este rico legado para la formación de los artistas.

En 1967 la Escuela de Bellas Artes de San Fernando se separa y se instala en la Ciudad Universitaria de Madrid. El patrimonio que fue trasladado desde la calle Alcalá cuenta con una rica colección de yesos o escayolas, clasificable en originales y reproducciones. Actualmente, estas esculturas se encuentran en las clases, en los pasillos, o en la gipsoteca (Figura 1) de la facultad.

Figura 2

Reproducción de escultura procedente del Partenón, Museo Británico de Londres.



Entre las reproducciones se incluye todo el material que sirve y ha servido para la formación de los alumnos. Su número es muy extenso, por lo que el proyecto se ha centrado en documentar aquellas obras que tienen un valor especial por ser reproducciones históricas (las primeras que llegaron), o piezas únicas, diferenciándose de aquellas de las que conservamos un número elevado y que mantienen su función original de material didáctico.

Los yesos históricos, en su mayoría, proceden de las donaciones reales que se hicieron a la escuela, y que fueron enviadas de las casas reales de Europa. Entre estas destaca la Colección Real Cristina de Suecia, la colección Mengs, la colección del Museo del Louvre, del Museo Británico de Londres (Figura 2), y del Museo de Atenas, las colecciones de Roma, de Florencia y del Museo Arqueológico de Nápoles, las de la Real Academia de San Fernando, y las del Museo del Prado (Galán Caballero, s. f.).

Por otra parte, nos encontramos con un conjunto de yesos originales de valor excepcional por ser piezas únicas. El trabajo de los escultores suele estar realizado en un material no perdurable (barro, cera, etc.), lo que hace que se destruya a través de la realización del molde y la reproducción en escayola. Consecuentemente, son estas primeras piezas las que se deberían de considerar originales por ser las más cercanas a la obra de los escultores. Las piezas originales más importantes son las de los Pensionados Beca Roma (Figura 3), que fueron en su mayoría depositadas en la Escuela hasta el inicio de la guerra en 1936. El resto de los originales son de procedencia variada; desde trabajos de alumnos conservados milagrosamente, hasta obra de profesores depositada fortuitamente. Entre las más importantes destaca el valioso original del monumento al pintor Rosales de Mateo Inurria.

Figura 3

Yesos Beca Roma. Fotografía del pasillo de la Facultad de Bellas Artes, UCM. Elaboración propia.



3. Objetivos

Los objetivos de este proyecto son diversos. Entre ellos podríamos destacar los siguientes:

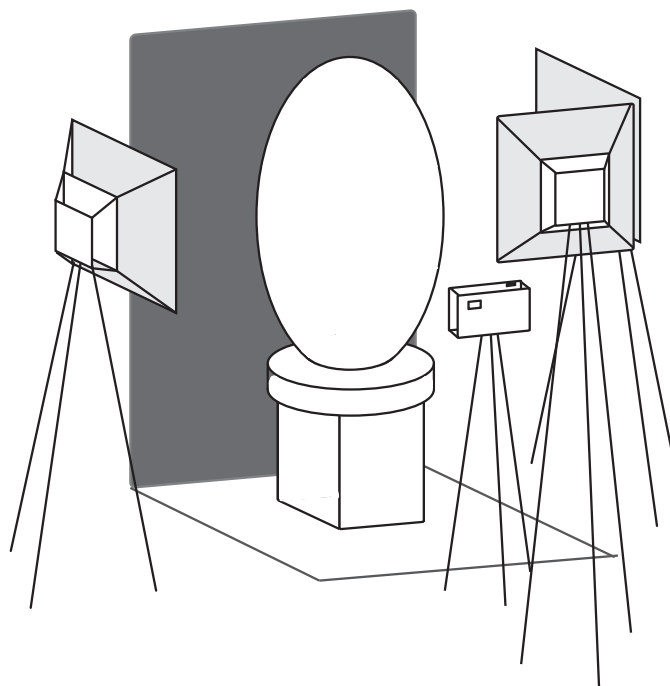
- **REPRODUCCIÓN:** de las piezas sin dañar el original ni el molde.
- **AMPLIACIÓN O REDUCCIÓN:** de los originales.
- **RESTAURACIÓN:** generar una ‘copia de seguridad’ que pueda ser empleada en futuras restauraciones.
- **DOCUMENTACIÓN:** desde los diferentes puntos de vista.
- **DIVULGACIÓN:** del patrimonio de la Facultad entre diferentes instituciones.
- **DIFUSIÓN:** fotográfica de las piezas en sus 360 grados.
- **ANÁLISIS Y ESTUDIO DE ORIGINALES:** desde cualquier lugar sin necesidad de desplazarse.
- **NUEVAS TECNOLOGÍAS:** y su integración en el ámbito pedagógico.
- **ONLINE:** permite trabajar todo lo anterior de manera no presencial.

4. Toma fotográfica

La toma fotográfica tiene una serie de requisitos; al haberse optado por girar la escultura en lugar de la cámara, es necesario que todo el encuadre, salvo la figura, sea negro. Es importante cuidar la iluminación general de la pieza, dada por cuatro focos con difusores, puesto que ha de asegurar que no se generen sombras proyectadas en la figura (Figura 4).

Figura 4

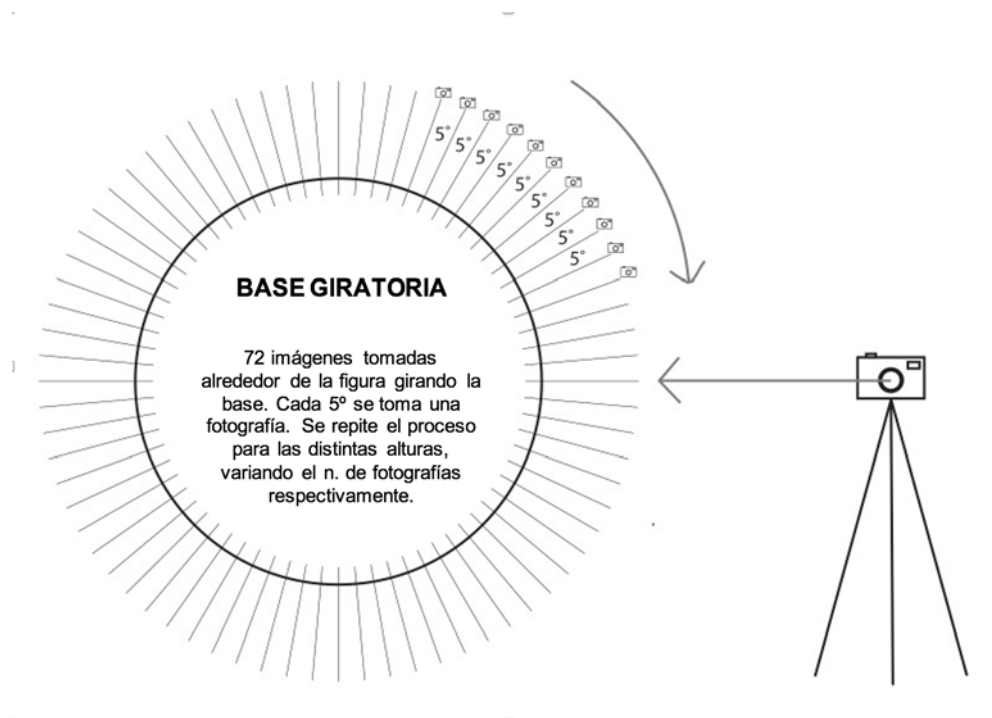
Modelo del plató fotográfico. Elaboración propia.



La cámara se coloca en un trípode. Se opta por un enfoque automático, un ISO bajo, y formato RAW. El resto de los ajustes son manuales y han de mantenerse constantes durante las tomas fotográficas. Para ampliar la profundidad de campo, se cierra el diafragma al máximo y se aumenta el tiempo de exposición.

Figura 5

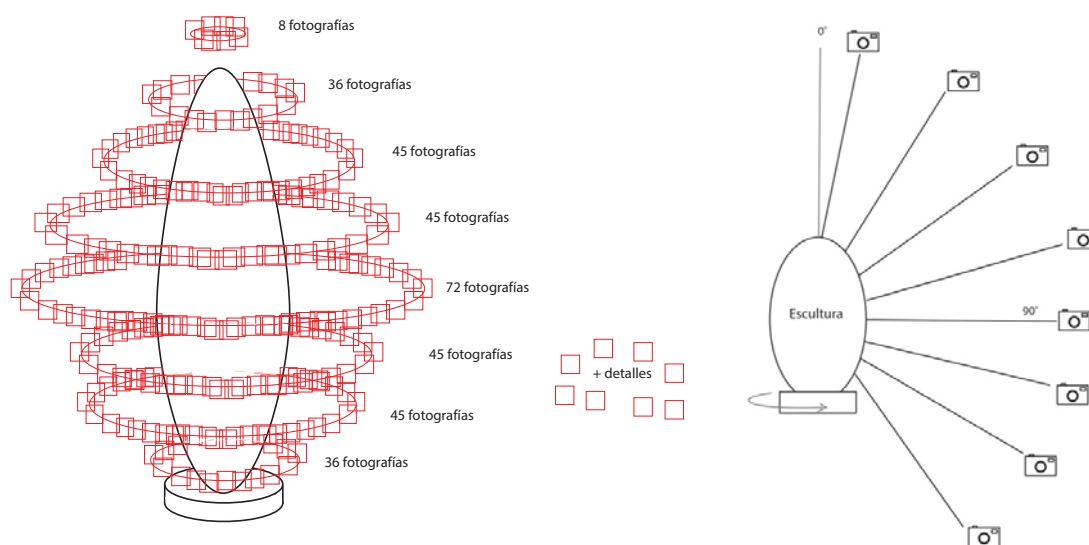
Modelo de sistema de base giratoria. Elaboración propia.



Se realizan unas 5-8 series de fotografías a diferentes alturas (Figura 6). En cada serie se toman un número determinado de imágenes alrededor de la escultura, que se gira ligeramente entre toma y toma (Figura 5). A continuación, se muestran algunas imágenes del proceso de la toma fotográfica (Figura 7).

Figura 6

Modelo de sistema de toma fotográfica a diferentes alturas. Elaboración propia.



Se recomienda la toma adicional de fotografías de detalle de los recovecos (Figura 8).

Figura 7

Pugil (Tomás Colón Bauzano, Beca Roma, 1928). Ejemplos de la toma fotográfica. Elaboración propia.

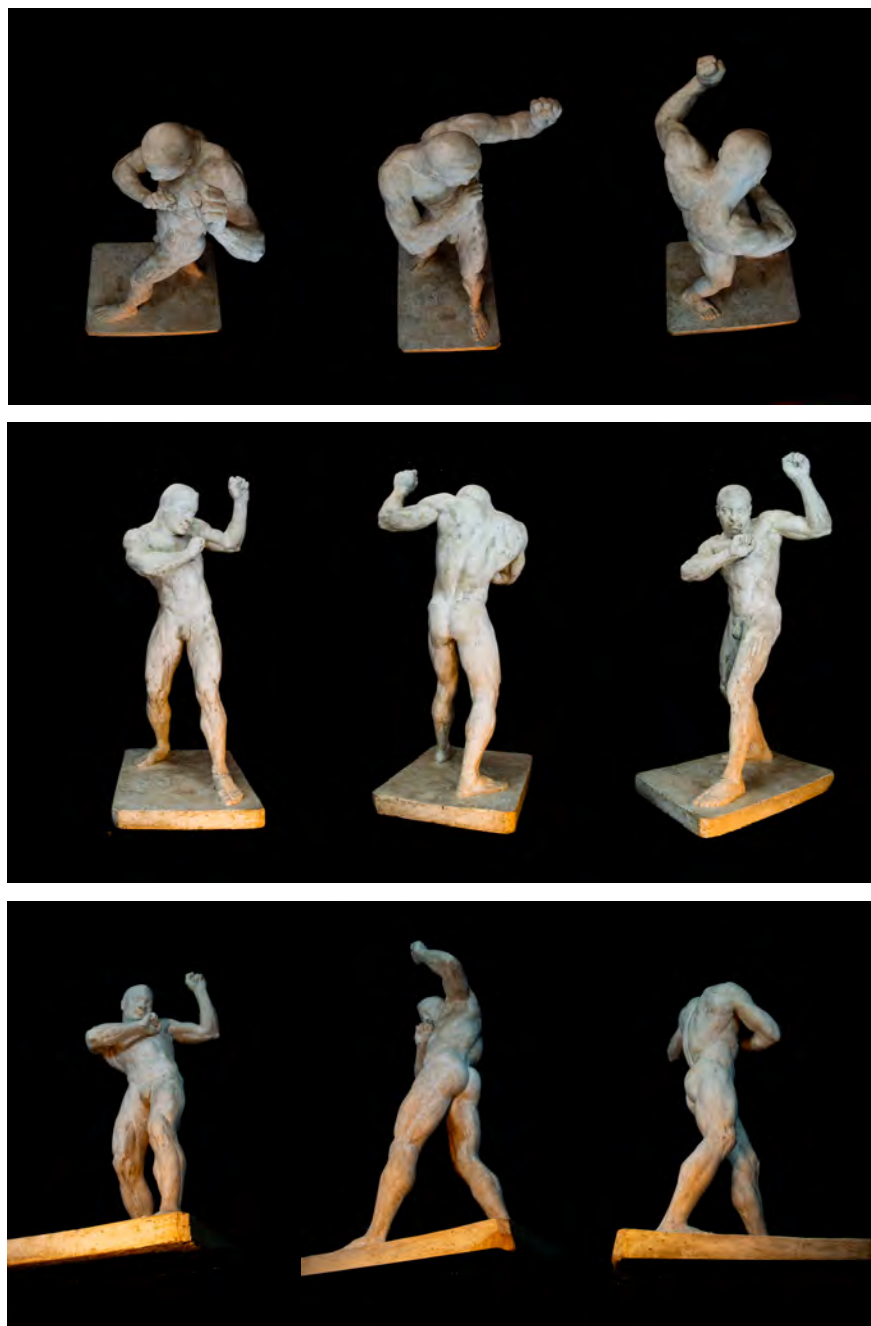


Figura 8

Pugil (Tomás Colón Bauzano, Beca Roma, 1928). Fotografías de detalle. Elaboración propia.



5. Interpretación en los software e impresión

Para poder convertir estos archivos RAW en un modelo 3D, es necesario procesar las imágenes en diversos programas.

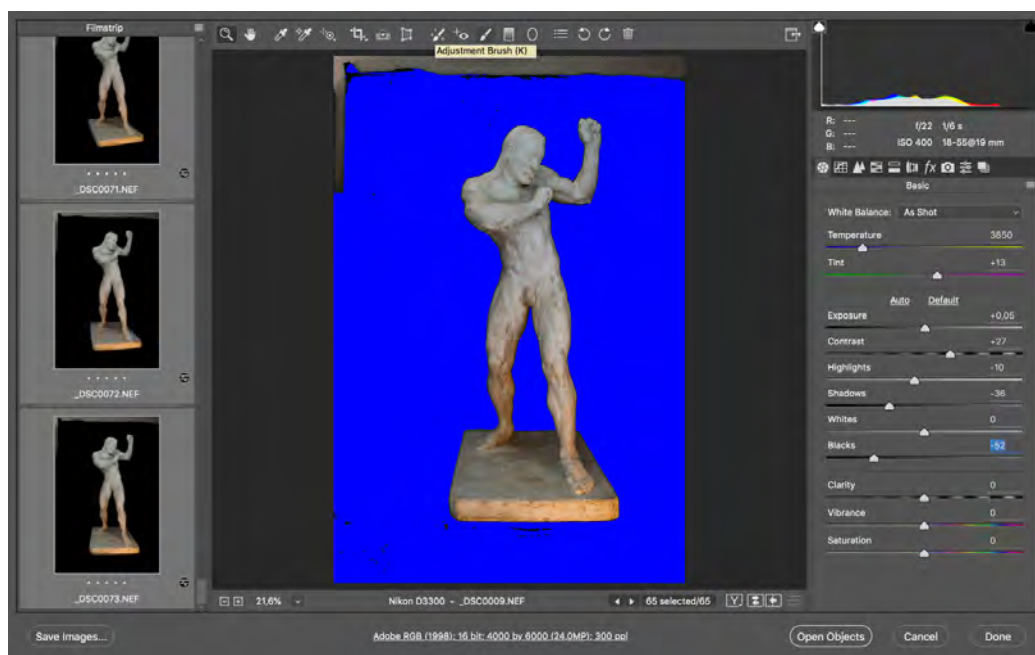
5.1. Retoque fotográfico y revelado digital. Photoshop y Camera RAW

Para ‘revelar’ las imágenes RAW, empleamos el programa Camera RAW de Photoshop (Figura 9). Los valores se ajustan de manera simultánea y conjunta para cada serie. Se intensifican las sombras y los negros para hacer que el fondo pierda información. Esta manera de ajustar las fotografías optimiza su procesamiento en Photoscan, ya que permite que el programa recorte

automáticamente la figura del fondo. Optamos por guardar las imágenes en JPEG de alta calidad para reducir su peso.

Figura 9

Procesado en Photoshop. Elaboración propia.



5.2. Generación del modelo 3D - PhotoScan

Aunque existen una amplia variedad de programas disponibles para generar un modelo 3D con imágenes, como Reality Capture o Autodesk Recap, en nuestro caso optamos por utilizar Photoscan. No es necesario emplear la totalidad de las imágenes tomadas, ya que con una tercera parte o la mitad de las fotografías los resultados son muy similares, y el tiempo entre pasos se reduce de manera considerable. Cada programa funciona de manera distinta; generalmente, da la opción de crear una máscara que recorte la figura, alinea las fotos, permite crear una nube de puntos densa (que mejorará la calidad del modelo), genera la malla, y posibilita la creación de unas texturas que, si bien no afectan a la geometría del modelo,

contribuyen a que su visualización sea muy semejante a la de la figura real, dotándole de un interesante potencial para ser utilizado en futuras restauraciones. La Figura 10 muestra el estado del modelo en distintos pasos. Finalmente, este se exporta en OBJ (Figura 11).

Figura 10

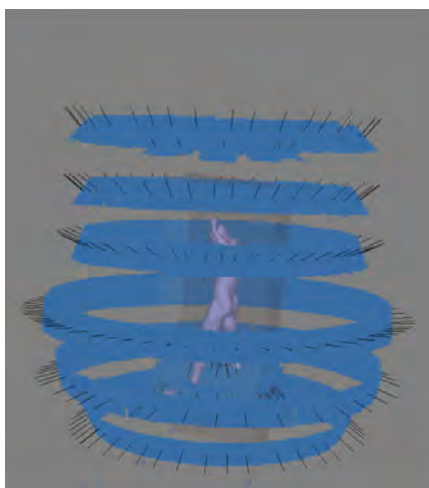
Procesado en Photoscan. Elaboración propia.



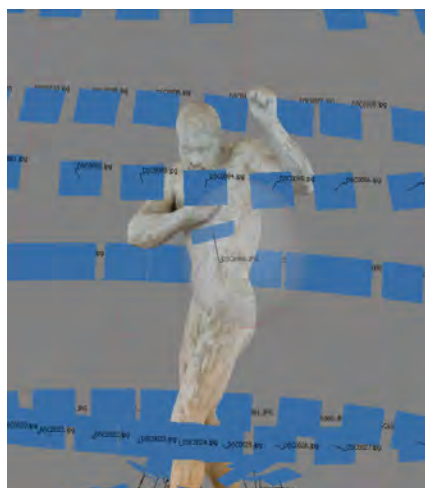
Nube de puntos dispersa



Nube de puntos densa



Modelo, malla



Modelo, texturas

Figura 11

Pugil, modelo OBJ. Elaboración propia.



5.3. Optimización del modelo 3D - Blender

Tras este proceso se obtiene un modelo 3D de la escultura. Su geometría requiere ser optimizada en programas como Blender (Figura 12) o Zbrush para poder imprimirse correctamente.

Figura 12

Procesado de Pugil en Blender. Elaboración propia.



5.4. Impresión del modelo – CURA

Las figuras han sido impresas en PLA utilizando una impresora 3D de hilo, a través del programa CURA. Este es el resultado del modelo de *Pugil* (Figura 13), y de otras fotogrametrías realizadas durante el proyecto (Figura 14).

Figura 13

Pugil, PLA. Impresión realizada por Miguel Pozas. Elaboración propia.



Figura 14

Impresiones 3D, PLA. Realizadas por Yaiza Fanelli, Nerea Garzón e Iria Groba. Elaboración propia.



6. Conclusiones

A la luz de los resultados, se concluye que la fotogrametría es un método idóneo para registrar el patrimonio escultórico de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Por un lado, este método genera una base de datos fotográficos de las esculturas desde prácticamente la totalidad de sus puntos de vista. Por otra parte, traslada eficientemente los yesos al medio digital, produciendo, además de los modelos, las texturas de estos. Cuando la versión digital de una escultura se visualiza con las texturas aplicadas, toma un aspecto muy semejante al yeso original en cuanto a forma y color. Cuando el modelo se trabaja de manera autónoma, su geometría se corresponde

con el volumen de las esculturas escaneadas. Los modelos se pueden ajustar y limpiar mediante programas como Blender o Zbrush para obtener mayor detalle, y han demostrado dar buenos resultados en impresiones a pequeña escala. Consecuentemente, se determina que el método es eficiente para reproducir, reducir o (potencialmente) ampliar las piezas sin necesidad de dañar los originales. La divulgación y difusión de estos modelos son los siguientes pasos del proyecto, que se encuentra lejos de verse concluido. Se espera que durante los próximos años la digitalización de estas esculturas, y las imágenes tomadas durante el proceso, puedan emplearse para la docencia presencial o a distancia, y que puedan servir para compartir e intercambiar virtualmente el patrimonio entre distintas instituciones. También se pretende ver una progresiva integración de estas nuevas tecnologías en el ámbito pedagógico artístico. El proyecto abre posibilidades para el desarrollo de futuras líneas de investigación, dentro campos como la restauración, la escultura digital, la fotografía, el patrimonio, etc., y crea una base de datos de las esculturas de valor de la Facultad de Bellas Artes que funciona a modo de ‘copia de seguridad’, susceptible de ser empleada en futuras restauraciones.

Referencias

- Albertz, J. (2001, 18-21 de septiembre). Albrecht Meydenbauer – Pioneer pf Photogrammetric Documentation of the Cultural Heritage. En J. Albertz (presidencia), *Surveying and documentation of historic buildings, monuments, sites: Traditional and modern methods: Potsdam (Germany), September 18-21, 2001: proceedings of the XVIII. International Symposium, CIPA 2001* [simposio]. 18th international symposium CIPA, Potsdam, Germany. http://www.theulegium.de/fileadmin/user_upload/Texte/Meydenb.pdf
- Castillo Ramírez, E., Mañas Romero, I. (2008). *Ecos de Velázquez*. Fundación Cajamurcia. <https://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento7618.pdf>
- Conocemos el palacio de Goyeneche en Madrid (2017). *Historias de mi ciudad*. <http://www.historiasdemiciudad.com/conocemos-palacio-goyeneche-madrid/4229>

Fernández Ruiz, B. (s. f.). Historia de la UCM - Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid. https://www.ucm.es/historia_ucm_facultad_bellas_artes

Galán Caballero, M. (2019). Los vaciados de la Gipsoteca de la Facultad de Bellas Artes: Procedencia de las Esculturas. Montaña Galán Caballero.
<https://eprints.ucm.es/51154/1/T2%20Gipsoteca-historia.pdf>

Figura 1	34
Figura 2	35
Figura 3	36
Figura 4	38
Figura 5	39
Figura 6	40
Figura 7	41
Figura 8	42
Figura 9	43
Figura 10	44
Figura 11	45
Figura 12	46
Figura 13	47
Figura 14	48

El aula como laboratorio de experimentación visual: Introduciendo nuevas visualidades en la formación inicial del profesorado a través de la Projection – Based Augmented Reality (Realidad Aumentada Basada en la Proyección)

The classroom as a laboratory for visual experimentation: introducing new visualities into initial teacher training through Projection – Based Augmented Reality.

Rocio Lara Osuna
Universidad de Granada
rociolaraosuna@gmail.com

Recibido 15/09/2020 Revisado 10/10/2020
Aceptado 11/10/2020 Publicado 31/10/2020

Resumen:

El presente ensayo visual trata de mostrar algunas soluciones a dos problemáticas relacionadas con la tríada ‘Arte - Educación - Tecnología’. La primera es la desconexión existente entre los contenidos que se imparten en las asignaturas de Educación Artística en relación a las nuevas visualidades o formas de creación artística vinculadas a las nuevas tecnologías. La segunda es la falta de aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles en las aulas en relación a la enseñanza de las artes visuales.

El punto de partida para resolver estas carencias se sitúa en los proyectores como recursos tecnológicos eminentemente visuales que se pueden encontrar en la mayoría de los centros educativos y que a su vez son la base de las creaciones contemporáneas que utilizan la Projection-Based Augmented Reality (PBAR) [Realidad Aumentada Basada en la Proyección].

Tomando como referencia algunas ideas didácticas del cineasta granadino José Val del Omar (1904-1982), se detallan seis ejemplos que proponen la adopción de estrategias educativas basadas en la experimentación con estas tecnologías en la formación inicial del profesorado, transformando el aula en un laboratorio en el que el aprendizaje se acerca a los procesos creativos de las y los artistas profesionales.

Por último, es importante destacar que las imágenes que poseen un marco con línea discontinua gris contienen un hipervínculo que permiten acceder a once videoensayos que amplían la información visual de cada apartado.

Sugerencias para citar este artículo,

Lara Osuna, Rocío, (2020). El aula como laboratorio de experimentación visual. Introduciendo nuevas visualidades en la formación inicial del profesorado a través de la Projection – Based Augmented Reality. Tercio Creciente, (Monográfico extraordinario II), págs. 51-74, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5755>

LARA OSUNA, ROCÍO. El aula como laboratorio de experimentación visual. Introduciendo nuevas visualidades en la formación inicial del profesorado a través de la Projection – Based Augmented Reality. Tercio Creciente, (Monográfico extraordinario II) 2020, pp. 51-74, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5755>

Abstract:

This visual essay tries to share some solutions for two problems related to the triad 'Art - Education - Technology'. The first one is the existing disconnection between the contents taught in Art Education subjects in relation to the new visualities or forms of artistic creation linked to the new technologies. The second is the lack of use of technological resources available in classrooms in relation to the teaching of visual arts.

The starting point to solve these deficiencies is located in the projectors as eminently visual technological resources that can be found in most educational centers and that in addition are the base of the contemporary creations which use the Projection-Based Augmented Reality (PBAR).

Taking as a reference some didactic ideas of the Granada filmmaker José Val del Omar (1904-1982), we detail six examples that propose the adoption of educational strategies based on the experimentation with these technologies in the initial training of teachers, transforming the classroom into a laboratory where learning is close to the creative processes of professional artists.

Finally, it is important to highlight that images which have a frame with a grey dotted line contain a hyperlink that allows access to eleven video essays that expand the visual information in each section.

Palabras Clave: Projection – Based Augmented Reality (Realidad Aumentada Basada en la Proyección), nuevas visualidades, laboratorio, formación inicial del profesorado, Val del Omar

Key words: Projection-Based Augmented Reality, new visualities, laboratory, initial teacher training, Val del Omar

Sugerencias para citar este artículo,

Lara Osuna, Rocío, (2020). El aula como laboratorio de experimentación visual. Introduciendo nuevas visualidades en la formación inicial del profesorado a través de la Projection – Based Augmented Reality. Tercio Creciente, (Monográfico extraordinario II), págs. 51-74, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5755>

LARA OSUNA, ROCÍO. El aula como laboratorio de experimentación visual. Introduciendo nuevas visualidades en la formación inicial del profesorado a través de la Projection – Based Augmented Reality. Tercio Creciente, (Monográfico extraordinario II) 2020, pp. 51-74, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5755>

0. Introducción: Estructura del ensayo

Actualmente, uno de los retos más emergentes para el profesorado en artes visuales es competir con el automatismo de las nuevas tecnologías en pos de una alfabetización visual y aprendizajes visuales de calidad (Marín Viadel, 2019). Este asunto involucra a tres ámbitos: el artístico, el tecnológico y el educativo. Podría decirse que a nivel de infraestructuras, la parte tecnológica ha quedado cubierta en gran parte de los centros educativos españoles (Area Moreira, 2008). Sin embargo, la aplicación que se les da a los recursos tecnológicos disponibles en las aulas dista mucho de la forma en que son empleadas por las y los artistas contemporáneos en sus creaciones, por lo que en este sentido, el ámbito artístico queda inconexo del educativo y el tecnológico.

Con el fin de ofrecer posibles soluciones a esta desconexión, este ensayo visual parte de un estudio¹ que se centra en un tipo de tecnologías que son empleadas por docentes y artistas: los proyectores. Estas tecnologías pueden ser consideradas como un nexo de unión entre el ámbito educativo y el artístico, ya que al estar presentes en la mayoría de espacios de educación formal y no formal, posibilitan la introducción de “nuevas visualidades” (Rincón Rosales, 2009) o nuevas formas de creación vinculadas a estos medios en las asignaturas de educación artística.

La estructura ensayo consta de tres partes:

- La primera hace un recorrido por nuevas visualidades que se están abriendo paso en nuestro día a día y que están teniendo una especial repercusión en las artes visuales, haciendo especial hincapié en aquellas que utilizan las tecnologías de proyección.
- La segunda se centra en la ‘Realidad Aumentada Basada en la Proyección’ o ‘Projection-Based Augmented Reality’ (Bimber, 2002), aportando información visual y textual acerca de las estrategias utilizadas por las y los artistas con el objetivo de ofrecer “nuevos modos de experiencia” (Dewey, 2008).
- La tercera ofrece una visión acerca de seis propuestas que ejemplifican cómo pueden ser trasladadas estas estrategias empleadas artistas profesionales a la formación inicial del profesorado partiendo de las ideas y propuestas didácticas de José Val del Omar.

Cada uno de los apartados contiene dos tipos de información: la visual y la textual. La visual comprende dos tipologías: los ‘hipervínculos al videoensayo’, que son las imágenes rodeadas por un marco gris discontinuo; y los ‘comentarios visuales’, en los que se combinan citas visuales de obras de artistas con fotografías tomadas por profesorado en formación.

En conjunto, este ensayo visual persigue compartir algunos de los resultados empíricos del estudio, los cuales demuestran que es posible solventar problemas educativos tomando como referencia las prácticas artísticas (Eisner, 2004).

¹ Los resultados mostrados en este artículo han sido extraídos de la Tesis Doctoral *Aplicaciones de la ‘Projection-Based Augmented Reality’ para la Enseñanza de las Artes Visuales a partir de las Propuestas Didácticas de José Val del Omar: una Investigación Educativa Basada en las Artes*, financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades con la ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (Ref. FPU15/03664).

1. El Arte Contemporáneo y las “Nuevas Visualidades”.

1.1. La ‘Realidad Virtual’ (VR) y la ‘Realidad Aumentada’ (AR).



Ilustración 1: Autora. (2020). *Nuevas visualidades*. **Hipervínculo al videoensayo** compuesto por imágenes recogidas en el Simposio ‘iX 2019’, realizado en la Sociedad de Artes Tecnológicas de Montreal (Canadá).

El término “nuevas visualidades” [new visualities] (Macgregor Wise y Koskela, 2016; Rincón Rosales, 2009) se refiere a los nuevos formatos de generación de imágenes vinculados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En las últimas décadas, el arte contemporáneo ha acogido algunas técnicas que por su naturaleza implican un importante trabajo de creación visual, ya que permiten la creación de nuevos modos de experiencia a través del diseño y procesamiento de los imágenes virtuales.

Caben destacar dos técnicas: la primera es la Realidad Virtual [Virtual Reality], que posibilita la inmersión en entornos completamente virtuales generados digitalmente gracias las denominadas gafas ‘VR’ (de ‘Virtual Reality’);

La otra técnica, más extendida, es la Realidad Aumentada [Augmented Reality], la cual se vale de distintos dispositivos tecnológicos para insertar información visual digital en el entorno real. Generalmente se utiliza la pantalla de dispositivos móviles como Smartphones o Tablets como soporte intermediario para introducir estos contenidos visuales, pero también existen otros métodos como la proyección de dichos contenidos directamente sobre distintas superficies.

A este tipo de Realidad Aumentada se le denomina ‘Projection-Based Augmented Reality’ [Realidad Aumentada Basada en la Proyección] (Bimber, 2002).

1.2. La ‘Projection-Based Augmented Reality’(PBAR) o ‘Realidad Aumentada Basada en la Proyección’

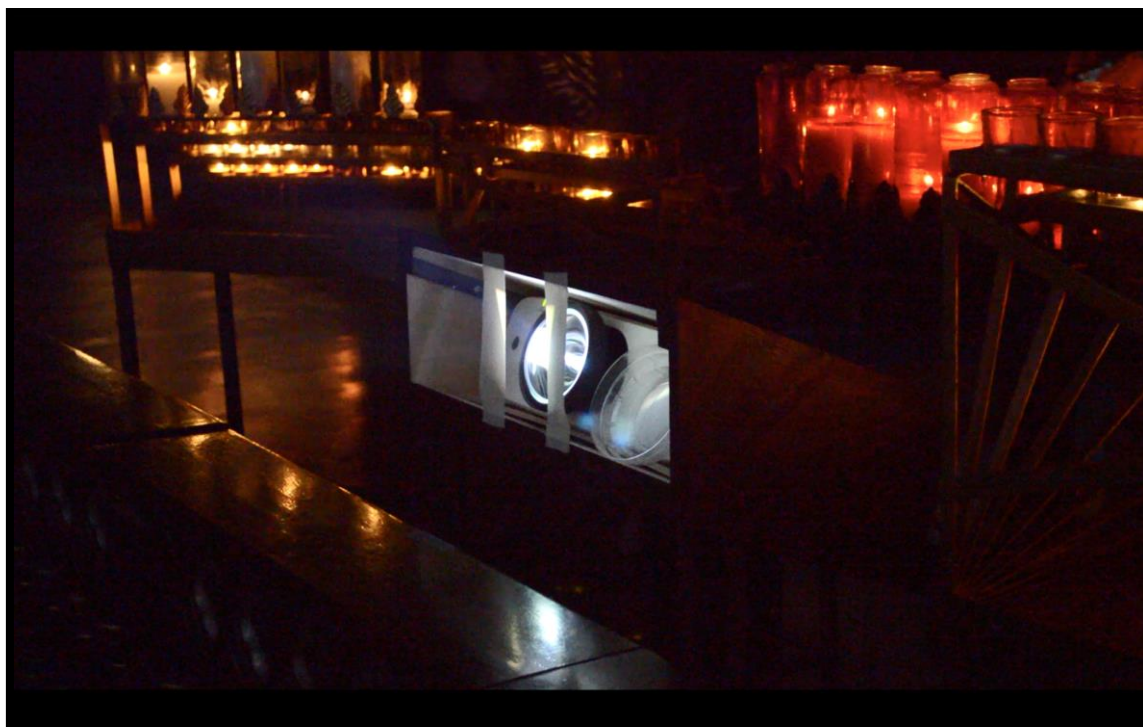


Ilustración 2: Autora. (2020). *PBAR en Notre Dame*. **Hipervínculo al videoensayo** compuesto por imágenes recogidas en el espectáculo *AURA*, emplazado en la Catedral de Notre Dame de Montreal (Moment Factory, 2017).

Esta modalidad de Realidad Aumentada se caracteriza por insertar la información visual utilizando la luz para transformar las superficies, aumentando de esta forma el espacio real directamente.

En este tipo de creaciones, existe un equilibrio entre el continente y el contenido. El continente, que es la superficie que actuará como soporte de la proyección, adquiere una gran relevancia puesto que de ella dependerá el diseño de los contenidos visuales que serán proyectados. A su vez, los contenidos serán los encargados de transformar completamente al continente, ampliando su significado y aportando espectacularidad a la experiencia.

Debido a que la ‘Projection-Based Augmented Reality’ (PBAR de aquí en adelante) se vale de las cualidades de la luz para transformar superficies de forma no invasiva, esta técnica es utilizada en diferentes ámbitos como la arquitectura, la ingeniería, la restauración, la publicidad, el espectáculo y, por supuesto, el arte contemporáneo.

2. El Arte Contemporáneo y la “Projection-Based Augmented Reality” (Realidad Aumentada Basada en la Proyección).

2.1. Transformación del espacio urbano.



Ilustración 3: Autora. (2020). *Cité Mémoire*. **Hipervínculo al videoensayo** compuesto por imágenes recogidas en los escenarios proyectados instalados en Montreal como parte del proyecto *Cité Mémoire* (Lemieux y Pilon, 2017).

En el arte contemporáneo, la realidad aumentada basada en la proyección ha sido muy bien acogida por grupos de artistas y estudios creativos. Algunos de los ejemplos que más difusión han tenido en la última década se basan en proyecciones a gran escala.

Por ejemplo, el ‘videomapping’, la modalidad más extendida, convierte en pantallas de proyección grandes superficies, generalmente fachadas, adecuando la imagen que se proyecta a las peculiaridades de la superficie de los edificios.

En el videoensayo de arriba muestra algunas imágenes que resumen la esencia de un ambicioso proyecto de transformación del espacio urbano llamado *Cité Mémoire*, ideado por los artistas Victor Lemieux y Michael Pilon (2017). En él, los artistas invitan a las y los viandantes a aprender la historia de la ciudad de Montreal controlando mediante una aplicación móvil un centenar de escenarios proyectados que transforman las calles y mobiliario urbano del casco antiguo.

2.2. Creación de entornos inmersivos.



Ilustración 4: Autora. (2020). *Inmersión Aumentada*. **Hipervínculo al videoensayo** compuesto por imágenes recogidas en la exposición *El Oro de Klimt* en Sevilla (Nomad Art, 2019) y en el Simposio 'iX 2019' en Montreal (2019).

No sólo puede transformarse el entorno urbano, también el interior. Cada vez es más habitual encontrar películas y piezas de videoarte y arte digital que están creadas con el objetivo de generar entornos inmersivos, transformando la apariencia interior de las estancias y transportando al público a otros lugares.

La popularización de la PBAR está haciendo que crezca la demanda de espacios adaptados que ofrezcan la posibilidad de que un gran número de espectadoras y espectadores compartan experiencias con un fuerte componente espectacular y estético.

Por este motivo, las y los artistas visuales están adaptando el formato de sus creaciones a espacios concretos, como las 'Full Dome' o cúpulas de proyección, o a espacios expositivos que apuestan por un nuevo formato de exposición que está en auge: la inmersiva.

Gracias a proyectos como los que se muestran en el videoensayo, se están alcanzando nuevos modos de experiencia en los que el rol de las y los espectadores está cambiando de observadores pasivos a actores y actrices.

2.3. Obras a pequeña escala.



Ilustración 5: Autora. (2020). *Realidad Aumentada a pequeña escala*. **Hipervínculo al videoensayo** compuesto por imágenes recogidas en la exposición *Chagall: couleur et musique* que tuvo lugar en el Museo de Bellas Artes de Montreal (2017) y en el curso monográfico de Videomapping, impartido por el artista Fran Pérez Rus en la Escuela de Artes de Granada (2017).

La PBAR también permite que las y los artistas puedan crear sus propias piezas a nivel individual. Hay dos razones fundamentales para explicar por qué está aumentando el uso de estas técnicas por parte de los y las artistas visuales: la primera es que el hardware asociado a estas tecnologías es asequible y de fácil acceso. Todo lo que se necesita es un ordenador, un proyector digital y el software para procesar videos e imágenes. La segunda razón es que el creciente número de programas de mapeo de proyección o ‘mapping’ con interfaces de usuario que no requieren grandes conocimientos de programación para ser manejados (Roldan et al., 2019).

Gracias a esta accesibilidad, las y los creadores pueden incluir estos recursos en sus estudios y laboratorios con el fin de hacer pruebas sobre la maqueta de una gran fachada, indagar acerca del comportamiento de la luz en diferentes superficies o incluso complementar obras personales como dibujos o pinturas utilizando la imagen proyectada.

Además de los recursos tecnológicos básicos, es posible ampliar las posibilidades de estos medios combinándolos con otros como cámaras infrarrojas y sensores digitales de todo tipo. Esta combinación resulta de gran interés para el diseño de piezas interactivas y reactivas que puedan ser expuestas dentro de museos y galerías, como es el caso de la instalación de la exposición de Chagall en el museo de Bellas Artes de Montreal que se muestra en el videoensayo.

3. La “Projection-Based Augmented Reality” (Realidad Aumentada Basada en la Proyección) y la formación inicial del profesorado.



Ilustración 6: Autora. (2020). *Experimentando con proyecciones*. **Hipervínculo al videoensayo** compuesto por imágenes recogidas durante la sesión impartida con el alumnado de Educación Primaria (2018).

Una vez vistos los ejemplos anteriores, en este punto se plantea una cuestión: si disponemos en las aulas de las mismas tecnologías que emplean las y los artistas contemporáneos, ¿por qué no son empleadas de la misma forma?

Esto no quiere decir que el uso que se les da sea incorrecto. Al contrario: la utilización un mismo aparato para compartir información visual a un gran número de personas e introducir la parte visual en las lecciones es un buen uso de los proyectores, complemento necesario para impartir clase en todas las materias del currículum.

Lo que ocurre es que, tal y como se ha visto, es posible ir un paso más allá en el empleo de estas tecnologías, especialmente en las asignaturas vinculadas a la formación artística de futuras y futuros docentes. Estas materias constituyen el espacio perfecto para introducir estas nuevas visualidades, y afortunadamente, en el caso de la PBAR se dispone de las infraestructuras necesarias sin requerir una inversión adicional.

Es por esto que queda demostrado que la desconexión entre la forma en que artistas y docentes emplean los proyectores no reside en los medios en sí, sino en el modo en que se trabaja con ellos. El objetivo de las y los docentes a la hora de generar propuestas que usen estos medios no ha de ser el de ofrecer instrucciones acerca del funcionamiento de dicho recurso. Para este propósito ya existen los manuales de instrucciones y los tutoriales de Internet.

El principal propósito ha de ser el de formar acerca de las posibilidades que pueden ofrecer estas tecnologías para aprender y comprender las creaciones visuales contemporáneas. Para alcanzar este objetivo, las y los docentes en formación han de tener la oportunidad de indagar por sí mismos acerca de las distintas posibilidades creativas de estas tecnologías, para así poder en un futuro diseñar propuestas para sus lecciones. Esto se consigue transformando el espacio educativo en un laboratorio de experimentación visual que fomente un “aprendizaje experiencial” (Dewey, 2010; Kolb, 1984) en el que las y los futuros docentes trabajen de primera mano con estas tecnologías.

Esta transformación del aula en un laboratorio de experimentación con las tecnologías de la imagen es una idea que, por innovadora que pudiese parecer, ya fue defendida en numerosas ocasiones por José Val del Omar. Este artista consideraba a las tecnologías de proyección como principales “instrumentos educativos para experimentar en directo” (Val del Omar, 1972), por su potencial para introducir contenidos visuales hechos por el propio alumnado y profesorado. Por eso sostuvo un aprendizaje basado en la experimentación directa con las tecnologías sería altamente beneficioso para sensibilizar a todo el mundo acerca del potencial creativo y estético de estas tecnologías (Val del Omar, 1976a, 1976b).

Para Val del Omar, esta sensibilización suponía “sembrar interés” (Val del Omar, 1971) en aquellos que tuviesen la oportunidad de trabajar con estas tecnologías directamente. Mediante la transformación del aula en un laboratorio de experimentación visual, se está sembrando en las y los futuros docentes un interés acerca de las nuevas visualidades que se valen de las tecnologías presentes en el aula. Además, se les ofrece la oportunidad de descubrir como agentes activos que ellas y ellos mismos pueden ser capaces de alcanzar resultados impresionantes que generen un aprendizaje y experiencia estéticas con estos mismos medios. Esta forma de trabajar desde su formación inicial les aportará en su futuro profesional seguridad a la hora de diseñar propuestas para transferir sus conocimientos, porque basarán sus lecciones en sus propias vivencias.

Los videoensayos y comentarios visuales que se incluyen a continuación muestran algunos de los resultados obtenidos de la aplicación de estas ideas en la formación inicial del profesorado en diferentes contextos. Todos ellos son un ejemplo de cómo es posible trasladar al aula algunas de las estrategias utilizadas en relación a la PBAR en el ámbito artístico profesional a través de una interacción dialógica y bidireccional de alumnado y profesorado.

3.1. Diálogo proyectado entre artistas:



Ilustración 7: Autora. (2019). *Diálogo proyectado entre Sami Kafati y José Val del Omar*. **Fotoensayo** compuesto por seis fotografías realizadas por el profesorado asistente a la sesión formativa sobre cine que contienen dos citas visuales indirectas proyectadas, una de José Val del Omar (1935) y otra de Sami Kafati (1962).

Este es, sin duda, el mejor ejemplo de interacción con las tecnologías de proyección a través de un manejo directo. Experimentando a través de la manipulación de los dispositivos, es posible indagar acerca de las posibilidades de la imagen proyectada, como por ejemplo la redirección de la misma utilizando espejos o la superposición de imágenes mediante la suma de las mismas.

De esta forma, el profesorado matriculado en el ‘Diplomado en Enseñanza de las Artes Visuales en Contextos de Riesgo de Exclusión Social’, ofertado por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) en colaboración con la Universidad de Granada (UGR) fue capaz, con tan sólo dos proyectores y dos portátiles, de trabajar colaborativamente para ir creando nuevas imágenes utilizando fotogramas de las películas del cineasta hondureño Sami Kafati (1962) y del granadino José Val del Omar (1935). Gracias a la transformación del aula en un laboratorio de experimentación con los proyectores disponibles, aprendieron más sobre la obra de estos artistas que si únicamente hubiesen visionado sus películas, para lo que hubiese sido necesarios los mismos medios tecnológicos.

3.2. Proyecciones al exterior.



Ilustración 8: Autora. (2020). *Proyección al exterior*. **Hipervínculo al videoensayo** compuesto por imágenes recogidas de la sesión impartida al alumnado de Construcción Cultural del grado en Educación Social (2018) que incluyen una cita visual indirecta proyectada de *You Are Not Yourself* (Kruger, 1981) y un fotograma del cortometraje *Visit to Picasso* (Haesaert, 1949).

Una de las ventajas de la luz emitida por un proyector es que puede traspasar superficies relativamente livianas, como un papel continuo. Esto permite crear una pantalla en la que la proyección se emite desde la parte posterior de dicha superficie, haciendo posible proyectarla al exterior.

Utilizando este recurso, alumnas y alumnos de la asignatura Construcción Cultural del Grado en Educación Social de la Universidad de Granada pudieron mostrar más allá del interior de las instalaciones de la Facultad de Educación las fotografías que habían realizado en una propuesta relacionada con el proyecto *Alphabets* de la fotografa Wendy Ewald.

De nuevo, gracias a la aplicación de recursos tecnológicos disponibles en la facultad, fue posible convertir una lección de clase en una pieza de arte urbano gracias a la aplicación a una de una estrategias empleada en el proyecto *Cité Mémoire* (2017), mencionado en el apartado 2.1., o por artistas como Laia cabrera e Isabelle Duverger.



Ilustración 9: Autora (2020). *Creaciones compartidas*. **Comentario visual** compuesto por una cita visual de la obra *Untitled Mind* de Laia Cabrera e Isabelle Duverger (2013) y una foto de Laura Crespo Sánchez de la instalación realizada en clase (2018).

3.3. El cuerpo como pantalla.



Ilustración 10: Autora. (2020). *Maquillaje electrónico experimental*. **Hipervínculo al videoensayo** compuesto por imágenes recogidas por la autora durante la sesiones impartidas con el alumnado de Educación Social (2018 y 2019).

Ocurre que habitualmente, los proyectores se instalan en las aulas fijos, dirigidos hacia la parte anterior de la sala y en alto para evitar sombras y que todo el mundo pueda ver sin problema el contenido mostrado.

Esta disposición, que en un principio puede parecer una limitación, se convierte en una ventaja para el diseño de propuestas en las que participe un número elevado de alumnas y alumnos de forma simultánea. Por ejemplo, se puede invitar a parte del alumnado a convertirse en superficie de proyección y a la otra parte en fotógrafos que guíen a estos modelos para que se coloquen en la posición idónea. De este modo, se genera un diálogo entre ambos roles, ya que las personas sobre las que se está proyectado sólo podrán ver cómo la luz ha transformado su apariencia en las fotografías y vídeos que hayan capturado sus compañeros y compañeras.

Podría decirse que esta propuesta es la más sencilla de realizar y a su vez la más versátil para ser ejecutada en las aulas de cualquier etapa educativa. El abanico resultados se amplía gracias a las numerosas variantes a que entran en juego: la percepción del alumnado, el contenido de la imagen que se proyecta, el vestuario de la persona que actúa de modelo, incluso el atrezzo que hay disponible en el aula.

Así pues, también se puede plantear el diálogo directo con obras de artistas o recrear propuestas como la diseñada por Xabier Molinet (2015) tomando como referente al fotógrafo John Clang (2014) para trabajar el tema de la identidad con alumnas y alumnos del Grado en Educación Social.



Ilustración 11: Autora. (2020). *Identidades camaleónicas*. **Comentario visual** compuesto por una cita visual de extraída de la serie fotográfica *Blind Spot- Who Am I?* de John Clang (2014) y tres fotografías de Laura Niheren (2018).

3.4. Transformación del aula

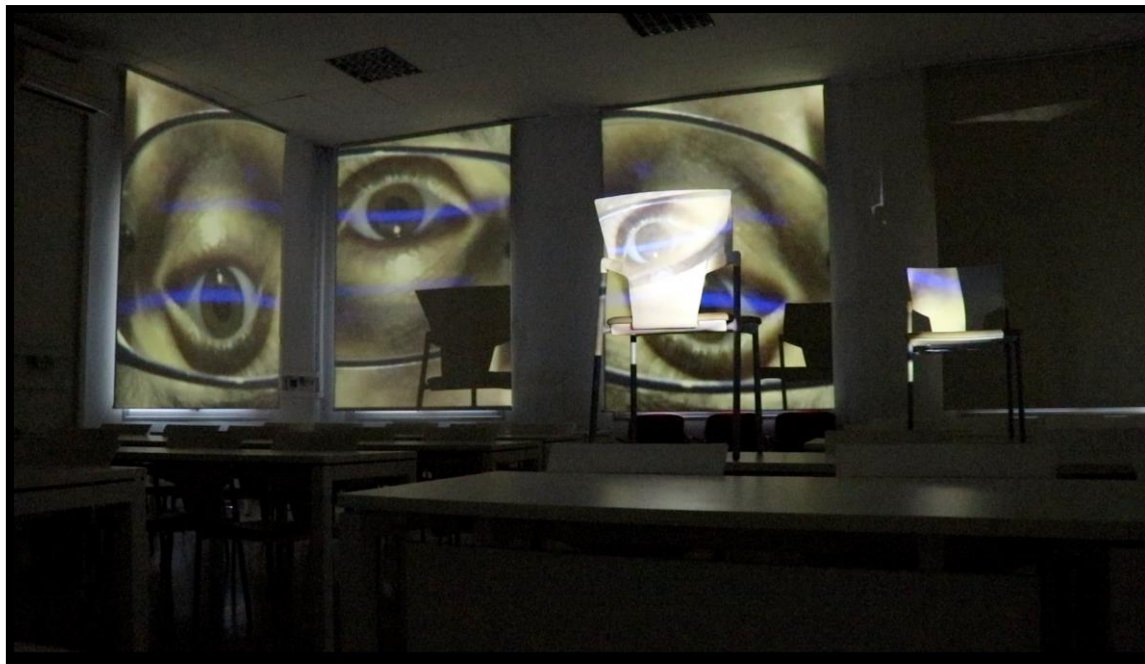


Ilustración 12: Autora. (2020). *Aula mapeada*. **Hipervínculo al videoensayo** compuesto por imágenes recogidas por la autora de las pruebas y la ejecución de la propuesta de intervención en clase de Educación Artística (2019).

Si bien es cierto que es posible transformar el aula con la proyección tal cual es lanzada por el proyector, resulta más interesante adaptar la proyección al mobiliario del aula. Gracias a los programas de ‘mapping’ o mapeo de imagen, es posible adaptar la imagen proyectada a la superficie de proyección.

A pesar de la especificidad de este tipo de programas, es crucial asesorar al profesorado en formación dándoles a conocer que existen estos medios y poniéndolos a su disposición para que puedan comprender su funcionamiento, experimentar con ellos e idear propuestas que puedan ser implementadas en su actividad docente.

Este tipo de acciones son un paso necesario para que las y los futuros docentes comiencen a asimilar estas tecnologías como un material creativo más, perdiéndoles el miedo y normalizando su presencia en el currículum de enseñanzas artísticas.

Un ejemplo de la aplicación de estos programas fue la propuesta diseñada por Aurora, alumna matriculada en Educación Artística del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Granada. Gracias al software de 'mapping' *Resolume Arena* (De Koning et al., 2020), fue capaz de crear una instalación en el aula tomando como referencia la obra de la artista Jenny Holzer (2009).

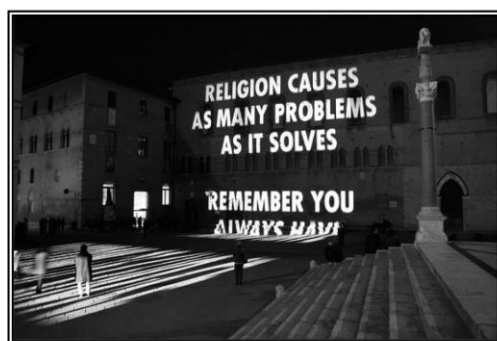


Ilustración 13: Aurora. (2020). *Holzer en el aula*. **Comentario visual** compuesto por una cita visual de la proyección en Siena de Jenny Holzer (2009) y por una fotografía de Aurora Leiva, diseñadora de la propuesta didáctica (2019).

3.5. Del museo al aula



Ilustración 14: Autora. (2020). *Del museo al aula*. Videoensayo compuesto por imágenes de la obra ‘Dialogando con un Brossa’ (Autora, 2018) que contiene una cita visual indirecta de una serigrafía de Joan Brossa (1970) y la adaptación de la propuesta realizada en el aula (2018).

La puesta en práctica de metodologías como la “A/r/tografía” (Irwin y Springgay, 2008; Triggs y Irwin, 2019), cuyo propósito es el de equilibrar la producción artística, docente e investigadora; ha abierto las puertas a que educadoras y educadores puedan integrar sus obras e investigaciones artísticas personales con su labor educativa.

A raíz de este enfoque metodológico surgió la idea de trasladar al aula una pieza personal diseñada para la exposición ‘Arte para Aprender’, organizada por el Máster de Artes Visuales y Educación de la Universidad de Granada en colaboración con el Museo CajaGranada (Granada).

La instalación constaba de cinco webcams conectadas al programa *Resolume Arena*, de forma que las imágenes que eran capturadas con estos dispositivos se mostraban a tiempo real dentro de varios marcos que rodeaban serigrafía original del poeta Joan Brossa (1971). Gracias a su versatilidad fue posible readaptarla para que el alumnado de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada tuviese un primer acercamiento a la disciplina del Videoarte a través de la construcción de una pieza de Videoarte en el aula.

De esta forma, lo que comenzó siendo una instalación artística se transformó en un “dispositivo inductor” (Gaillot, 2005) de contenidos artísticos y didácticos que permitió reinterpretar una de las piezas de circuitos cerrados de video o “closed circuit video” de Nam June Paik (1993) en el contexto del aula.



Ilustración 15: Autora. (2020). *Introducción al videoarte*. **Comentario visual** compuesto una cita visual de la obra *Untitled* de Nam June Paik (1993) y una fotografía de Lucía Coronado Granados (2018).

3.6. Del aula al museo.



Ilustración 16: Autora. (2020). *Del aula al museo*. **Videoensayo** compuesto por varias pruebas de proyección con cámaras microscópicas sobre una copia en escayola de Cicerón (2018), y dos vídeos de la pieza instalada en la exposición ‘Artistas que Enseñan’, el primero de Jennifer Wicks y el segundo de Fernando Pérez (2019).

La enseñanza de las artes visuales no sólo consiste en enseñar en el aula lo que hacen las y los artistas, sino que también es importante mostrar lo que ocurre en las aulas al público ajeno a estos contextos.

En este ejemplo, utilizamos materiales que se encuentran habitualmente en un aula de educación artística como modelos de escayola de esculturas clásicas, pero en lugar de copiarlos, los transformamos con proyecciones. Gracias a esta instalación interactiva de circuito de vídeo cerrado, en este caso utilizando cámaras microscópicas, fue posible trasladar una lección de educación artística a la sala Gran capitán como parte de la exposición *Artistas que enseñan*.

Esta propuesta, como las anteriores, hace alusión a una de las técnicas ideadas por José Val del Omar: la táctil visión. La adaptación de esta técnica a las tecnologías actuales ha hecho posible reforzar la idea de que las propuestas didácticas de este artista adelantado a su tiempo, son perfectamente viables y beneficiosas para el aprendizaje artístico hoy en día.



Ilustración 17: Autora. (2020). *Tactil Visión 2.0*. **Comentario visual** compuesto por una fotografía de la autora (2018) y una cita visual extraída de la película *Fuego en Castilla* (Val del Omar, 1960).

4. Conclusiones

Tomando como punto de partida las estrategias y métodos aplicados en las anteriores prouestas:

- Se introducen nuevas visualidades en formación inicial del profesorado de forma efectiva
- Se genera atmósfera colaborativa y de participación activa en la que la que se involucra tanto al alumnado como al profesorado, de manera que el papel del docente es de diseñador/a de propuestas artístico – didácticas; pero también de guía durante la sesión, siendo capaz de redirigirla según los hallazgos visuales que pueden ir surgiendo.
- Se da importancia al proceso de descubrimiento de las posibilidades de los medios disponibles en las aulas, huyendo del aprendizaje basado en tutoriales de programas específicos.
- Se produce una alfabetización visual y aprendizaje artístico reales que permite establecer un diálogo entre los procesos creativos de las y los artistas contemporáneos y las acciones realizadas en el aula.
- Se asimila que el aula también puede ser un laboratorio de experimentación visual, en el que todas y cada una de las personas juegan un papel importante para crear arte y aprender arte.



Ilustración 18: Autora. (2017). El aula como laboratorio de experimentación visual. Conclusión visual.

Referencias visuales y textuales

- Bimber, Oliver. (2002). *Interactive rendering for projection-based augmented reality displays* [Universidad Técnica de Darmstadt]. <http://diglib.eg.org/bitstream/handle/10.2312/8153/bimber.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brossa, Joan. (1970). *Sin título*. Serigrafía. 700x500 mm. Museo Caja Granada, Granada.
- Cabrera, Laia y Duverger, Isabelle. (2013). *Untitled Mind*. The Wonder Bread Factory, Washington DC. <https://www.laiacabrera.com/untitledmind>
- Clang, John. (2014). *Blind Spot- Who Am I*. <http://johnclang.com/blind-spot-who-am-i>
- De Koning, Edwin, Van der Ploeg, Bart, Walther, Tim, De Jong, Joris, Vink, Menno, Van Swieten, Danny, Cox, Sander, Lo-A-Njoe, Andreas, y Pálffy, Zoltán. (2020). *Resolume Arena (7.1.2)*. Resolume B.V. <https://resolume.com/>
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, John. (2010). Experiencia y Educación. En Javier Sáenz Obregón (Ed.), *Experiencia y Educación* (Segunda ed). Biblioteca Nueva.
- Eisner, Elliot Wayne. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4). <http://www.ijea.org/v5n4/v5n4.pdf>
- Gaillot, Bernard André. (2005). La Formation Des Enseignants En Art Entre Theorie Didactique Et Pratique Didactique : L ' Experience Francaise. *Repenser la formation à l'enseignement des arts : exploration de nouveaux itinéraires théoriques et pratiques*, 1-10. <http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ensembledesreferences/chi.pdf>
- Kafati, Samir. (1962) *Mi amigo Ángel*. Tegucigalpa: Sami Kafati.
- Kruger, Barbara. (1981). *You Are Not Yourself*. Hirshorn Museum, Washington DC. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/d/d2/You_Are_Not_Yourself.jpg
- Haesaert, Paul. (1949). *Visit to Picasso*. [Cortometraje]. Bélgica: Art et cinema.
- Holzer, Jenny. (2009). *Religion Causes as many problems as it solves*. Santa Maria della Scala, Siena. https://projects.jennyholzer.com/uploads/project/image/attachment/402/large_2D11_113_19.jpg
- Irwin, Rita L., y Springgay, Stephanie. (2008). A/r/tography as practice-based research. En M. Cahnmann-Taylor y R. Siegesmund (Eds.), *Arts-Based Research in Education* (pp. 103-124). Routledge.
- June Paik, Nam. (1993). *Untitled*. MoMA, Nueva York. <https://www.moma.org/collection/works/81152>
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Inc.
- Lemieux, Michel y Pilon, Victor. (2017). *Cité Mémoire*. Vieux Port, Montreal. <http://www.montrealenhistoires.com/en/cite-memoire/>
- Macgregor Wise, John, y Koskela, Hille. (2016). *New Visualities, New Technologies: The New Ecstasy of Communication*. Routledge.
- Marín Viadel, Ricardo. (2019). Microteorías Inestables sobre Artes Visuales y Educación. En D. Ramos Delgado (Ed.), *Miradas caleidoscópicas: educación artística visual en las culturas contemporáneas* (pp. 13-20). Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/ae.2019.3243>

- Molinet Medina, Xabier. (2015). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales* [Universidad de Granada.]. <http://hdl.handle.net/10481/44251>
- Moment Factory. (2017). AURA. Basílica de Notre Dame, Montreal. <https://momentfactory.com/work/all/all/aura>
- Nomad Art. (2019). *El Oro de Klimt*. Pabellón de la Navegación, Sevilla. <https://www.elorodeklimt.es/>
- Rincón Rosales, Milagros. (2009). Mutaciones de discursos. Nuevas visualidades en el Arte Contemporáneo. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(1), 38-60. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118870003.pdf>
- Roldan, Joaquin, Lara-Osuna, Rocio, y Gonzalez-Torre, Antonio. (2019). The Project 'Art for Learning Art' in Contemporary Art Museums. *International Journal of Art and Design Education*, 38(3), 572-582. <https://doi.org/10.1111/jade.12245>
- Triggs, Valerie, e Irwin, Rita L. (2019). Pedagogy and the A/r/tographic Invitation. En Richard Hickman, John Baldacchino, Kerry Freedman, Emegen Hall, y Nigel Meager (Eds.), *The International Encyclopedia of Art and Design Education* (pp. 1-16). John Wiley y Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead028>
- Val del Omar, José. (1935). Vibración de Granada. En María J. Val del Omar (productora). (2010). *Val del Omar, elemental de España*. [Colección de DVDs]. Barcelona: Cameo Media.
- Val del Omar, José. (1960). Fuego en Castilla. En María J. Val del Omar (productora). (2010). *Val del Omar, elemental de España*. [Colección de DVDs]. Barcelona: Cameo Media.
- Val del Omar, José. (1971). *Una mística propia*. Multidoc 3.0. Servicio de documentación multimedia. https://drive.google.com/open?id=1h9Vr_6d-tZiF3cNVeN8fQ0IYtkQoNRsB
- Val del Omar, José. (1972). *Enosa, el niño y los instrumentos educativos para experimentar en directo*. Multidoc 3.0. Servicio de documentación multimedia. https://drive.google.com/file/d/14Ga5ffARuzzntyx5C4kSm7V8_G0JKRmI
- Val del Omar, José. (1976a). *Carta a Subdirector de promoción Cinematográfica. Petición de ayuda*. Multidoc 3.0. Servicio de documentación multimedia. <https://drive.google.com/open?id=1LNxme6WltbSsM9RFAV2Ebpg6bIOVI2OB>
- Val del Omar, José. (1976b). *Patrimonio artístico*. Multidoc 3.0. Servicio de documentación multimedia. https://drive.google.com/open?id=1uPvLXpV0FmXEWBbCv_P9QKV0t34nPOj

Madrid Stickers: Un proyecto educativo colaborativo para trabajar en nuestros espacios urbanos desde el arte.

Madrid Stickers: A collaborative educational project to work in our urban spaces from art.

Concha García González

Dpto. de Dibujo y Grabado

Facultad de Bellas Artes

Universidad Complutense de Madrid (España)

maria50@ucm.es

Recibido 15/09/2020 Revisado 10/10/2020

Aceptado 15/10/2020 Publicado 31/10/2020

Resumen:

Esta propuesta desarrolla el proyecto Madrid Stickers, desarrollado por los alumnos de 2º curso del Grado en Arte de la Facultad de Bellas Artes en el contexto de la asignatura Tecnologías Digitales. Por medio de él, se pretende reflexionar desde y con el cuerpo, sobre nuestros espacios urbanos y algunas de sus características y problemáticas. Tiene como objetivo final la creación, utilizando herramientas de creación gráfica digital, de stickers o pegatinas para ser pegados (esto es opcional) en lugares concretos del espacio urbano. En el contexto de esta asignatura, centrada como su nombre indica en la reflexión y el uso de herramientas de creación digital, se propone así el uso del pensamiento dialéctico, al poner en relación diferentes aspectos de nuestros espacios urbanos y materializarlos digitalmente: el espacio del propio cuerpo, el espacio construido, el espacio sonoro, la dimensión temporal, su resolución digital...

Sugerencias para citar este artículo,

García González, Concha, (2020). Madrid Stickers: Un Proyecto educativo colaborativo para trabajar en nuestros espacios urbanos desde el arte. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 75-87, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5757>

GARCÍA GONZÁLEZ, CONCHA. Madrid Stickers: Un Proyecto educativo colaborativo para trabajar en nuestros espacios urbanos desde el arte. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 75-87, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5757>

Abstract:

This proposal develops the Madrid Stickers project, developed by the students of the 2nd year of the Degree in Art of the Faculty of Fine Arts in the context of the subject Digital Technologies. Through it, it is intended to reflect from and with the body, on our urban spaces and some of its characteristics and problems. It has as its goal the creation, using digital graphic creation tools, of stickers to be glued (this is optional) in specific places of urban space. In the context of the subject, focused as its name indicates on the reflection and use of digital creation tools, it is thus proposed the use of dialectical thinking, by putting in relation different aspects of our urban spaces and materializing them digitally: the space of one's own body, the built space, the sound space, the temporal dimension, its digital resolution..

Palabras Clave: Tecnologías digitales, espacio urbano, stickers

Key words: Digital technology, urban spaces, stickers

Sugerencias para citar este artículo,

García González, Concha, (2020). Madrid Stickers: Un Proyecto educativo colaborativo para trabajar en nuestros espacios urbanos desde el arte. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 75-87, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5757>

GARCÍA GONZÁLEZ, CONCHA. Madrid Stickers: Un Proyecto educativo colaborativo para trabajar en nuestros espacios urbanos desde el arte. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 75-87, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5757>

Introducción

Esta propuesta desarrolla el proyecto “Madrid Stickers”, desarrollado por los alumnos de 2º curso del Grado en Bellas Artes de la Facultad de Bellas Artes en el contexto de la asignatura Tecnologías Digitales.

Esta asignatura, de carácter obligatorio, supone para muchos alumnos de la primera toma de contacto con tecnologías para su uso en el ámbito profesional de Las Bellas Artes, es decir, que en cierto sentido la responsabilidad de los que impartimos esta asignatura es, por un lado, vencer el rechazo que muchos alumnos de esta titulación tienen al uso de la tecnología como herramienta de trabajo frente a otras herramientas y técnicas analógicas, más manuales o corporales y por otro lado, por esta razón, es también importante buscar estrategias que persigan corporeizar el uso y dominio de las tecnologías para no expulsar al cuerpo de ellas.

En este ámbito como en cualquier otro, el uso de las nuevas tecnologías condiciona y transforma la lectura y percepción del espacio que habitamos, concretamente de los espacios públicos, así como las posibilidades de relación con él y la elaboración de textos¹ sobre los lugares que practicamos (hay que decir que Entendemos texto como cualquier documento que tenga la voluntad de narrar, describir, o cualquier otra función estética, política, informativa. No necesariamente implica el uso de palabras como elemento fundamental: puede tratarse de un “texto so noro”, un ensayo visual, un audiovisual...).

Este proyecto parte de la ciudad de Madrid, entendida como si de un organismo se tratase, en constante cambio por los tránsitos diarios, cotidianos, los movimientos a diferentes ritmos, los diferentes agentes que entran en juego y las interacciones, evidentes o no, entre ellos. También considera los contenidos impartidos en la asignatura, que hacen referencia a dibujo digital, tratamiento del color, collage, retoque y montaje fotográfico, así como introducción a la animación por medio del uso de gifs animados.

Se trata de un trabajo para ser realizado en parejas, que consiste en esencia, en la **realización de una pegatina o sticker para ser pegado (opcional) en un lugar elegido de la ciudad de Madrid**, así como la presentación en clase, ante el resto de los compañeros, de las motivaciones, el proceso de trabajo y resultado.

1 Entendemos texto como cualquier documento que tenga la voluntad de narrar, describir, o cualquier otra función estética, política, informativa. No necesariamente implica el uso de palabras como elemento fundamental: puede tratarse de un “texto sonoro”, un ensayo visual, un audiovisual....

Objetivos del proyecto.

Podemos distinguir dos tipos de objetivos: por un lado, los **Objetivos generales**:

- Comprender qué son las prácticas espaciales, por medio de una introducción y ejemplos ilustrativos.
- Dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para la identificación y creación de metodologías para el análisis y la crítica de las prácticas espaciales
- Establecer conexiones entre el espacio físico, público, y el espacio virtual.
- Fomentar el trabajo en equipo: cooperación en la elaboración planificación y resultados.
- Aprender a entender el arte como proceso.
- Fomento del pensamiento y actitud crítica hacia el vertido de imágenes en el espacio público.

Por otro lado, destacamos como **Objetivos específicos**:

- Inserción de una obra personal en el espacio público.
- Aplicación de los contenidos técnicos aprendidos en la asignatura relativos al tratamiento de la imagen digital.
- Creación de un mapa personal por medio de Google maps, y el preguntarnos ¿qué es lo que debo añadir a un mapa? ¿Qué información es significativa?
- Creación de un mapa colectivo en Google maps.
- Narración del proceso de trabajo, ayudados por medio de un gif animado.
- Relación entre la información virtual y lo impreso (características de la impresión digital)
- Presentación y justificación de la propia obra ante los compañeros.

Competencias

- Capacidad de análisis y síntesis del espacio urbano: ser capaz de descomponer situaciones complejas en sus partes constituyentes para su mejor comprensión y resolución de problemas y para así poder entender y proponer proyectos.
- Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes que puedan definir un espacio y constituir un lugar.
- Capacidad de integrar materiales y contenidos objetivos y subjetivos para la elaboración de una visión conjunta de un espacio o lugar.
- Elaboración y defensa de argumentos y propuestas en forma de documentos visuales.

Conocimiento de las especificidades de los lenguajes tecnológicos y su aplicación a la hora de elaborar discursos artísticos en y sobre el espacio urbano, así como el desarrollo de una postura crítica frente a ellos.

Desarrollo del trabajo.

Las fases en las que se estructura el desarrollo del proyecto, con las que se pretende acompañar en la evolución del mismo son:

- 1- **Contextualización.** - La ciudad es un espacio de confrontación y el espacio público es el lugar en el que entran en conflicto pulsiones subjetivas, cuestiones culturales, históricas, políticas, sociales, antropológicas... Centrándonos en nuestro proyecto, en primer lugar, se propone explicar el contexto en el que surgió el arte del sticker en los años 80 gracias a las compañías de skate y las bandas de punk rock, así como el paste up. Se plantean también otras maneras de habitar la ciudad, basadas en prácticas relacionadas con el movimiento situacionista y las derivas urbanas y se presentan artistas trabajando sobre recorridos y cartografías alternativas en la ciudad, obras que entienden la ciudad como collage: espacio urbano como remontaje. Se analizará el trabajo de artistas que trabajan con visiones multicapas de espacios subjetivos y objetivos con el fin de recomponer el orden de los lugares, reinventar espacios, definirlos, aumentarlos...etc... Se hace una presentación también de la teoría del caminar como práctica estética.

2- Explicación propiamente dicha de en qué consiste el proyecto y sus especificidades:

se trata de un trabajo de 4 semanas de duración que se realiza en grupos de dos personas. Consiste en la creación, a partir de un espacio público determinado de la ciudad de Madrid y concebido para ese espacio, de una pegatina o conjunto de pegatinas que puedan estar contenidas en, al menos, un DIN A3. La realización de este proyecto lleva otros materiales asociados, como un GIF animado, un mapa colaborativo en Google maps y una presentación que es puesta en común al resto de los compañeros. Durante las cuatro semanas de duración, se realizan en el aula ejercicios técnicos encaminados a la adquisición de destrezas necesarias para la realización del proyecto, como:

- Realización de un GIF animado
- Concepto de profundidad de color y formatos de la imagen según profundidad de color: color indexado, escala de grises, mapa de bits, duotono, imagen posterizada, color invertido.
- Ajuste manual de perspectiva en una imagen y uso de filtros correctores como punto de fuga y corrección de lente.
- Consejos de impresión: resolución de la imagen, modo de color...

Se muestra la rúbrica que se utilizará para calificar, y además se explica que cada alumno puntuará al resto de los compañeros según los siguientes criterios:

- Investigación-espacio Hasta 3 puntos,
- Elaboración de la imagen: hasta 4 puntos,
- Documentos realizados para la presentación: Hasta 2 puntos
- Presentación Hasta 1 punto.

3- Explicación de las fases de realización de un proyecto artístico. - Se plantea una metodología posible, consistente en la realización de tres fases de trabajo:

- **Preproducción.** - Es la etapa de búsqueda preliminar. ideas, vinculación con un lugar, visita al lugar, breve investigación del lugar y recopilación de materiales que pueden ser útiles para el trabajo: fotografías, apuntes, grabaciones de audio...

En esta fase se plantean las preguntas, que comienzan con una deriva por la ciudad en forma de experiencia psico geográfica, es decir, trayectos y recorridos libres. Esto nos permite hacer una breve introducción a las derivas situacionistas como metodología de aproximación a las ciudades, siguiendo una combinación de racionalidad o método y subjetividad y emoción. Este es el momento asimismo de las preguntas: ¿Cuáles son los problemas de este lugar? (tráfico, ruido, olores, contaminación, aislamiento por malas comunicaciones, mal diseño urbanístico, excesiva o insuficiente iluminación, abandono...) ¿Cuáles son sus dinámicas de uso? (lugar de paso: personas que pasan muy rápido de camino a lugares de trabajo, lugar de paseo, lugar de ocio, lugar de reunión, convirtiéndolo en **centrífugo o centrípeto** según el concepto del urbanista **Kevin Lynch**. En esta fase, además, se realizan ejercicios cortos en clase destinados a adquirir destrezas técnicas necesarias para la fase posterior:

- **Producción.** - Consiste en, una vez identificado el lugar y el problema o cuestiones a tratar, la realización de la imagen o imágenes para ser impresos en forma de pegatina o paste up. La pegatina o sticker tiene que haber sido realizada siguiendo los criterios de las imágenes digitales considerados en esta asignatura, y que definimos a principio de esta, es decir, su contenido debe ser el resultado **unificado** de un trabajo de collage y edición en el ordenador donde se mezcle fotografía, dibujo, texto (si se desea), etc. Puede tratarse de un único motivo o de varios que interactúan entre sí o con el entorno. En cuanto a la impresión, se definen las características que debe tener una imagen para ser impresa y que no exista pérdida de calidad, y la relación entre la pantalla del ordenador y la imagen final impresa. Se recomienda evitar contenidos narcisistas como escribir la firma o el nombre, haciendo hincapié en el hecho de que se trata de generar una imagen o conjunto de imágenes que “dialoguen” con el lugar o lancen una crítica sobre las condiciones del lugar, es decir, se debe **MIRAR ALREDEDOR**. La última fase de producción es la colocación o pegado (opcional).- Si se elige el pegado, se recomienda hacerlo en lugares en los que ya haya carteles publicitarios ya pegados o en superficies urbanas dedicadas a esto tales como fragmentos de muros o puertas inutilizadas. Es importante respetar lo que se haya encontrado antes, es decir, no tapar lo que os se encuentre ya pegado. También es importante la sutileza y utilizar el tamaño del que disponemos (un A3) de forma discreta y quizás fragmentada. Se recomienda no elegir emplazamientos muy llamativos, privados o concurridos, y si se hace, es bajo su responsabilidad, pues hacemos hincapié en la normativa vigente que castiga con multas el pegado de stickers. Se propone que, si el lugar es muy comprometido o peligroso, puedes hacer un fotomontaje que

muestre el resultado final. No obstante, no se considera un buen punto de partida algo irrealizable o un emplazamiento inaccesible, pues una parte muy importante es el contacto con el espacio físico urbano y las emociones que este contacto generan.

- **Posproducción.** - Como se ha explicado anteriormente, hay varios materiales que forman parte del proyecto y deben ser realizados a posteriori: documentación del proceso por medio de un gif animado, realización de un mapa en Google Maps. Se adjunta un enlace a un mapa colaborativo en el que se debe dibujar el recorrido o la deriva y adjuntar, geolocalizados, materiales de los emplazamientos más importantes o de aquellos en los que se ha realizado la intervención. Se adjuntan dos mapas porque cada uno no admite más de 10 capas. Cada pareja debe hacerse responsable de no borrar el trabajo de sus compañeros, pues todos los participantes tienen permiso de edición.

- 4- **Presentación.** - Durante una sesión de clase, se realizan las presentaciones, que deben incluir una explicación de las fases descritas de Preproducción, narrando la idea original, Producción y Posproducción; se muestra la participación en el mapa común de Google maps con archivos geolocalizados tales como fotos, archivos de audio, dibujos, etc.... en él., y el gif animado. Todos los compañeros tienen acceso a un fichero en el campus virtual con los criterios de calificación y deben rellenar y poner notas a sus compañeros.

Referencias

a.- De texto

Andreotti, L.; Costa, X. (1996) *Teoría de la deriva y otros textos situacionistas sobre la ciudad*. Barcelona: Actar.

Augé, M. *No lugares y espacio público*. Recuperado de <https://paisarquia.files.wordpress.com/2011/03/auge-no-lugares-y-espacio-publico.pdf>

Carrillo, J. (2018) *Space Invaders: intervenciones artístico-políticas en un territorio en disputa, Lavapies (1997-2004)*. Madrid: Brumaria.

Danyasz, M. (2016) *Antología del arte urbano : del grafiti al arte contextual*. Barcelona: Promopress.

Fernandez, B., Lorente, J.P. (2008) *Arte en el espacio público: barrios artísticos y revitalización urbana*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Lynch, K. (1998). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Urbanario: Urbanario es una plataforma de edición, publicación y divulgación sobre graffiti, arte urbano y temas afines. Fundada por Javier Abarca en Madrid en enero de 2008. El trabajo de docencia, comisariado y dirección de eventos de Abarca está en javierabarca.es.

<http://urbanario.es/blog/>

Documentales sobre stick art en cuatro episodios.

<http://stick-to-it.com/>

Página web de Shepard Fairey, conocido como **OBEY**. <https://obeygiant.com/>

Documental de Banksy, salida por la tienda de regalos, Exit through the gift shop

<https://www.youtube.com/watch?v=kD1dHf1NsAQ>

Trabajo de Swoon, que trabaja con impresiones a gran formato y wheatpaste.

<https://www.metalocus.es/es/noticias/swoon>

Documental sobre ella y su obra.

<http://urbanario.es/documental-fearless-un-repaso-a-la-carrera-de-swoon/>

<https://murostabacalera.squarespace.com/#noticias>

<https://murostabacalera.squarespace.com/intramuros>

¿Qué es en realidad el arte urbano? Recuperado en urbanario

<https://urbanario.es/articulo/que-es-en-realidad-el-arte-urbano/>

b.- De imágenes

Se adjuntan a continuación imágenes de algunos resultados del proyecto



Fig 1: Sticker de Angela Campos y Rubén Manchón. Investigación sobre la mercantilización del espacio público y su uso exclusivo como zona de consumo. Calle Fuencarral, Madrid. Curso 2017-18.



Fig 2.: Sticker realizado por Alvaro Navarro y Javier Sanz de Burgos. Investigación sobre homofobia y racismo en el barrio de Chueca de Madrid. Curso 2017-18.



Fig. 3: Sticker de Inés Haro y Lucía Gómez. Investigación sobre el desabastecimiento de agua del barrio de Canillas, Madrid. Curso 2018-19.



Fig. 4: Sticker Realizado por Irene Rodríguez de Rivera e Hinglyd da Silva Valderrama. Investigación sobre la amenaza de construcción de una autopista en la Dehesa Boyal, Madrid. curso 2018-19.



Fig. 5, 6 y 7: Sticker realizado por Julia Martín. Investigación sobre una reivindicación de los paseos en las ciudades. Curso 2019-20.

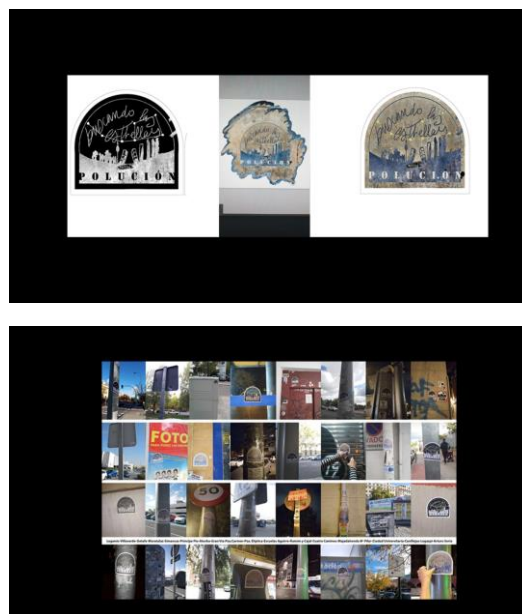


Fig. 8 y 9: Sticker realizado por Esther Gutiérrez y Nuria Torrijos. Investigación sobre la contaminación lumínica de Madrid y la incapacidad de ver el cielo estrellado. Curso 2019-20.

Metodologías para reforzar la literacidad y el respeto por los libros

Methodologies to Strengthen Literacy and Respect for Books

Natalia Tello Burgos

tellonatalia@gmail.com

Ana Isabel Calero Castillo

anacalero@ugr.es

Ana María López Montes

alopezmontes@ugr.es

Recibido 14/09/2020 Revisado 10/10/2020

Aceptado 11/10/2020 Publicado 31/10/2020

Universidad de Granada (España)

Resumen:

A partir del año 2017, desde el Departamento de Pintura de la Universidad de Granada dentro del Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, estamos realizando actividades dirigidas a fomentar la literacidad en el alumnado y recuperar la apreciación por los libros a diferentes edades. Con la incorporación de las nuevas tecnologías y el acceso a contenidos de todo tipo a través de las pantallas, asistimos al paulatino arrinconamiento de la lectura y el empleo de libros, restándoles valor y atención a sus aspectos formales, decorativos y textuales. Es por ello que consideramos fundamental llevar a cabo este tipo de iniciativas que trasladan a las aulas actividades prácticas para impulsar el conocimiento y reconocimiento de los libros a la par que desarrollan habilidades motrices, cognitivas y su creatividad.

Debido a las inusuales circunstancias de este año 2020 y con motivo de la celebración del día del libro el 23 de abril, se han propuesto actividades para poder realizar en casa mediante un archivo digital descargable con contenido visual y audiovisual. Para la divulgación y la exposición de los trabajos realizados se ha utilizado un hashtag y las redes sociales.

La realización de este tipo de actividades está aportando resultados muy positivos y con una alta implicación de los colectivos participantes. Además, consideramos que la implementación de este tipo de actividades de manera regulada en la enseñanza aporta numerosas ventajas como la sensibilización y conocimiento del patrimonio documental, la importancia de su conservación y su defensa.

Sugerencias para citar este artículo,

Tello Burgos, Natalia, Calero Castillo, Ana, Ana María López Montes, (2020). Creando historias: metodologías para reforzar la literacidad y el respeto por los libros. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 89-102, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5754>

TELLO BURGOS, NATALIA, CALERO CASTILLO, ANA, LÓPEZ MONTES, ANA MARÍA. Creando historias: metodologías para reforzar la literacidad y el respeto por los libros. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II) octubre 2020 pp. 89-102, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5754>

Abstract:

From 2017, the Department of Painting of the University of Granada, within the Degree in Conservation and Restoration of Cultural Heritage, carries out activities aimed at promoting literacy among students and recovering the appreciation of books at different ages. With the incorporation of new technologies and the access to information through the screens, we assist in the gradual abandonment of reading and the use of books, reducing their value and attention to their formal, decorative and textual aspects. That is why we consider it essential to carry out this type of initiative that brings practical activities into the classroom to promote knowledge and recognition of books while developing motor and cognitive skills and creativity.

Due to the unusual circumstances of this year 2020 and for the celebration of Book Day on 23rd April, activities have been proposed to be carried out at home by means of a downloadable digital file with visual and audiovisual content. A hashtag and social networks have been used to disseminate and exhibit the work done.

The realization of this type of activities is bringing very positive results and with a high implication of the groups involved. Furthermore, we consider that the implementation of this type of activities in a regulated way in education brings many advantages such as the awareness and knowledge of the documentary heritage, the importance of its conservation and its defence.

Palabras Clave: Patrimonio, libros, literacidad, educación, conservación.

Key words: Heritage, books, literacy, education, conservation.

Sugerencias para citar este artículo,

Tello Burgos, Natalia, Calero Castillo, Ana, Ana María López Montes, (2020). Creando historias: metodologías para reforzar la literacidad y el respeto por los libros. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 89-102, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5754>

TELLO BURGOS, NATALIA, CALERO CASTILLO, ANA, LÓPEZ MONTES, ANA MARÍA. Creando historias: metodologías para reforzar la literacidad y el respeto por los libros. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II) octubre 2020 pp. 89-102, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5754>

1. Introducción

Desde la facultad de Bellas Artes y en concreto desde el Grado en Restauración y Conservación de Bienes Culturales de la Universidad de Granada se trabaja e investiga sobre los libros como soporte material, atendiendo a su grado de conservación y asegurando su prevalencia en el tiempo. Mediante una serie de asignaturas estrechamente relacionadas con los libros, sus características, historia y estado de conservación, nuestro trabajo como docentes e investigadores nos ha hecho reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la lectura y el uso de los libros desde la etapa preescolar y hasta niveles universitarios.

Vivimos en la Era Digital donde nuestro contexto social está muy interrelacionado con las nuevas tecnologías. Debido al uso progresivo de la tecnología (ordenadores, móviles, tablets) estamos asistiendo al abandono paulatino de la lectura en general (Millán, 2017), pero sobre todo al reemplazo de los libros físicos, es decir, la sustitución del soporte papel por dispositivos electrónicos donde jugar o sentirnos “conectados” (Gil, 2011). La lectura no sólo cumple una función de entretenimiento y conocimiento, sino que es un proceso activo que contribuye al desarrollo de la comprensión y la interpretación de ideas escritas (Argüelles, 2018). De esta manera el lector pone en funcionamiento sus conocimientos previos, así como sus destrezas y habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas en general. Por esta razón, consideramos que nuestro deber como docentes e investigadores implicados en el mundo del libro, es potenciar el uso de los libros apoyando el desarrollo de la competencia lectora de los individuos. Así, desde nuestro equipo de trabajo de investigadores y docentes de educación superior trabajamos para transferir el conocimiento que se genera en el ámbito universitario y compartirlo con la sociedad en su conjunto a través de los más pequeños (López, 2014).

Por todo esto, desde el año 2017, venimos impulsando la realización de talleres con el objetivo de promover diversas actividades dirigidas a fomentar la literacidad en el alumnado de infantil, primaria y secundaria y así, recuperar la apreciación por los libros a diferentes edades con la intención de impulsar el conocimiento y el reconocimiento de los mismos a la vez que desarrollar las habilidades motrices, cognitivas y la creatividad de los estudiantes.

Actividades de estas características las hay muy variadas, aunque generalmente se han orientado a personas jóvenes o de mediana edad que se movían por un interés personal. Además, han sido consideradas como “manualidades” para el entretenimiento o la “creación artesanal” de artículos personales.

En esta ocasión el reto es despertar el interés por los libros a todo el colectivo (haya mostrado interés previo o no), y demostrar la necesidad de un estudio profundo sobre su creación para poder valorarlo en su justa medida y poder realizar creaciones sólidas y funcionales y no meramente estéticas.

Contenido y continente deben formar un conjunto estable, armónico y coherente. Valores que tras los talleres serán capaces de identificar en los libros que suelen consultar (académicos, novelas, cuentos...). Estas tres características deberán de ir incluyéndose de manera tímida en los talleres propuestos, donde la temática de la pieza, el diseño y el desarrollo de la obra deben de estar planificados desde el inicio del trabajo.

2. Talleres presenciales

Todas las actividades que realizamos en el ámbito docente se realizan en talleres, hasta ahora, de carácter presencial de una duración máxima de 1 hora, en los que mediante diferentes modalidades de actividades damos a conocer nuestro trabajo y el mundo del libro.

Estos talleres están impulsados por el profesorado del Grado en Restauración y Conservación de Bienes Culturales, que involucra tanto a estudiantes como a egresados para su realización. En todos los casos las actividades que realizamos son gratuitas para el alumnado que asiste, y fundamentalmente se han desarrollado en centros educativos de la provincia de Granada.

Las acciones que realizamos en ellos suelen dividirse por edades, adaptando el contenido, dependiendo de los asistentes, ya que todas ellas tienen en cuenta las características del alumnado al que van dirigidas, así como las posibles barreras o limitaciones que pudieran surgir durante su desarrollo.



Ilustración 1: Imagen de la disposición del alumnado en uno de los talleres ofrecidos al CEP El Carmelo de Granada/ Fotografía: Ana Isabel Calero Castillo.

Normalmente la estructura de la clase se realiza colocando a los niños y niñas formando un círculo a nuestro alrededor, sentados en el suelo para que puedan vernos mejor (*Ilustración 1*). En todos los casos, el taller se inicia con un acercamiento hacia el libro, exponiendo su evolución hasta la actualidad, mostrándoles las distintas tipologías, las partes principales que los conforman y, con ejemplos prácticos, diferentes trucos para su cuidado y conservación en el tiempo con el objetivo de evitar su deterioro; algo que para nuestro equipo es fundamental debido a la investigación y labor docente en la que trabajamos (Tacón, 2009).

Después de esta primera parte de carácter teórico-participativo, se realiza una de las tipologías de actividad práctica, adecuada a su nivel educativo, así como al nivel de aprendizaje de cada alumno que participa.

2.1 El libro acordeón

Esta actividad va dirigida al alumnado de infantil entre 3 y 5 años de edad, aunque también, con algunas variaciones, añadiendo cierta dificultad y complejidad se puede realizar por alumnado de entre 5 y 7 años.

El material requerido para llevar a cabo esta actividad es principalmente cartulinas, rotuladores y pintura de dedos. Las cartulinas se utilizan, en el caso de los más pequeños previamente recortadas, en formato horizontal para que los niños y niñas las decoren con la pintura simulando hierba y flores. Durante el proceso tanto sus profesores como los encargados del desarrollo de la actividad, colaboramos con ellos para ayudarles a doblar el formato y terminar de decorarlo.

En el caso de los más mayores (alumnos de 5 a 7 años) se les incorpora algo más de complejidad ya que pueden emplear los materiales con más facilidad y de manera más precisa, utilizando rotuladores en vez de pintura de dedos y añadiendo más detalles a las escenas. Además, se les invita a que añadan tapas a su libro acordeón, así como un título para su cuento.

Una vez finalizada la actividad, tanto a los participantes más pequeños como a los más mayores, se les da la oportunidad de contar la historia que contiene su libro al resto de sus compañeros y compañeras (*Ilustración 2*). De esta manera el alumnado tiene la posibilidad de compartir con los demás las creaciones realizadas en el taller, fomentando además el desarrollo de sus habilidades sociales al exponer su trabajo para todo el grupo.

Una de las variantes que en ocasiones se ha introducido en esta actividad y que ha resultado muy positiva, ha sido la de incorporar a la tarea a un grupo mayor del mismo colegio (de 1º a 4º ESO). El objetivo en este caso ha sido el de implicar a los alumnos de esta etapa con los más pequeños, de manera que asistiendo a la primera parte de la actividad teórica en círculo y atendiendo a las directrices de las personas que presentan la actividad, son ellos los que se encargan de ayudar a los más pequeños en la realización de su libro acordeón. Esta forma de trabajar hace responsables de manera indirecta al grupo más mayor (ESO) de los más pequeños (infantil) resultando con ello, el intercambio de conocimiento y un excelente comportamiento por parte de ambos grupos (*Ilustración 2*).



Ilustración 2: Alumnos de primaria y secundaria participando en la actividad del Libro acordeón. CEP El Carmelo de Granada/ Fotografía: Ana María López Montes.

2.2 El mapa del tesoro

Esta actividad se denomina el mapa del tesoro y va dirigida al alumnado con una edad comprendida entre los 8 y los 12 años. Los materiales para realizar este tipo de libro pueden ser muy variados dependiendo de lo que prefiera cada estudiante en los que el mismo puede desarrollar su creatividad a partir de un modelo concreto propuesto.

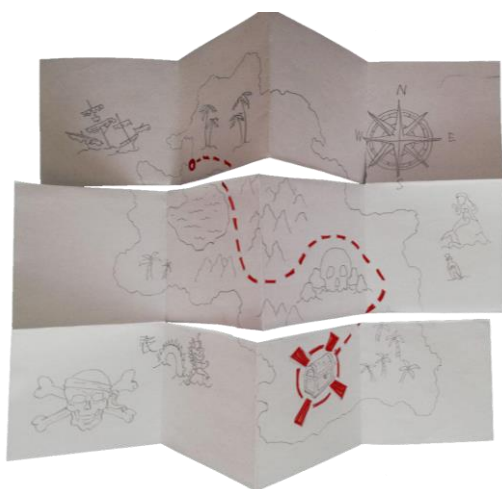


Ilustración 3: Ejemplo de libro del mapa del tesoro/ Imagen: Natalia Tello Burgos.

En este caso se parte de un formato algo más complejo en el que tras el diseño del mensaje o dibujo, se realizan determinados dobleces y cortes para obtener la composición final en la que el contenido quedará oculto tras su encuadernación. En este caso se les enseñan algunos ejemplos como el que se observa en la *Ilustración 3* para que observen las posibilidades que proporciona esta tipología de libro y pongan en marcha su creatividad en función del tema que ellos escojan.

2.3 El cuerpo del dragón

Esta última actividad es la más avanzada y está dirigida al alumnado de entre 12 y 14 años. En este caso no se trata de hacer un trabajo individual, como en las anteriores, sino que cada uno de los formatos o módulos que realicen los estudiantes, se unirán al final del taller para formar un gran libro entre toda la clase.

Esta tipología de libro se asemeja bastante a los trabajos de origami o papiroflexia, aunque en este caso se utilizan a parte de las cartulinas de colores y materiales para el coloreado, también tijeras y pegamento.



Ilustración 4: Ejemplo de libro del cuerpo del dragón/ Imagen: Ana María López Montes.

A partir de las figuras geométricas obtenidas por el alumnado participante surge el cuerpo de un dragón que, según se combinen las distintas formas y colores se obtendrán resultados muy variados de gran belleza y donde incluir diferente tipo de contenido según las características de cada taller impartido o la preferencia del alumnado que asiste (*Ilustración 4*).

Así, además de desarrollar su creatividad, el empleo de técnicas de origami sirve, como se ha demostrado en estudios precedentes para la adquisición de competencias en el ámbito de la geometría y de la adquisición de visión espacial (Barasona & Gutiérrez, 2015), especialmente en educación secundaria donde ha demostrado ser un recurso muy positivo (Mayo, 2018).

3. Talleres virtuales.

Debido a la situación de emergencia sanitaria derivada del estado de alarma por COVID-19, este año se nos ha planteado la necesidad de realizar otro tipo de actividades que puedan realizarse de manera no presencial. Coincidiendo con el día del libro, se ha elaborado una actividad práctica virtual para que los niños y niñas pudieran realizarla desde casa, supervisados por un adulto y con materiales caseros. En el archivo generado en .pdf los niños y adultos tienen a su disposición el listado de todos los materiales necesarios para efectuar la actividad, así como los diferentes pasos a seguir de manera clara y sencilla. Esta documentación se acompaña de ejemplos de mayor y menor dificultad que sirvan de modelo o inspiración para el trabajo a desarrollar de manera autónoma.

Todas estas actividades se enfocaron fundamentalmente a niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad, aunque en todos los casos pueden ser también realizadas por otras edades adaptando su dificultad.

La actividad está presentada en formato .pdf, en cuyo diseño se incluyen instrucciones precisas sobre los materiales necesarios, el procedimiento a seguir para conseguir cada tipo de libro e imágenes del resultado final que debería obtenerse. Este archivo se puede consultar y está disponible en la [web](#)¹ del Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Granada, dentro del taller días de libros, donde además de nuestras actividades propuestas *Crea tu primer libro.3-4 años* y *Crea tu primer libro. 4-5 años*, se pueden realizar otras propuestas por otros profesionales como *Videocuentos o Recomendaciones de libros de literatura infantil y juvenil*.

Además, para dar más difusión a este taller se han empleado diversas redes sociales entre las que destacar las oficiales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada, pero también Instagram, Facebook o Twitter. De esta manera el taller ha podido llegar a un gran público viendo como, incluso ayuntamientos o colegios de diferentes puntos de España, compartían las actividades con motivo del día del libro. Para disfrutar de las creaciones de todos los participantes en este taller, se ha creado un hashtag con el que todos han podido compartir sus trabajos.

3.1 El bosque de ...

Siguiendo el mismo orden en la presentación de las actividades, esta primera está diseñada para los más pequeños (entre 3 y 4 años). Muy relacionada con la actividad del libro acordeón, los participantes, al tener la oportunidad de estar en casa y hacerlo con la ayuda de algún adulto, disponen de más tiempo para realizarla, así como de una mayor diversidad de materiales a utilizar. Este condicionante hace que en esta actividad se les invite especialmente a fomentar la creatividad, mezclando texturas, colores pegatinas, dibujos; en definitiva, diferentes técnicas o materiales con los que experimentar y aportar originalidad a sus creaciones.

¹ Enlace disponible en la siguiente URL <https://educa.ugr.es/dias-de-libros/>

Una vez terminado, se invita a que cada persona que lo realice, personalice su propio cuento y su propio bosque (*Ilustración 5*).



Ilustración 5: Secuenciación de los pasos para la construcción del libro bosque de... y libro acabado. Fuente: Actividades para el día del libro 2020.pdf

3.2 Libro con animales

La segunda actividad, dirigida a una franja de edad superior (5 a 6 años) se presenta como la creación de un libro con animales. Esta tarea propuesta resulta muy interesante pues se pueden añadir niveles de complejidad fácilmente para adaptarla a diferentes edades. En este caso se pueden trabajar de manera sencilla con diferentes formatos de base como: cartulinas, folios de colores, papeles coloreados... para crear diferentes capas o profundidades; así como añadir complejidad a los diseños creados (*Ilustración 6*).

Dado que dibujar un animal puede resultar complicado, en este ejercicio se invita a los participantes a dibujarlos con sus propios juguetes empleando la sombra que proyectan cuando se enfocan directamente con la luz de una lámpara o bien con la luz de sol.

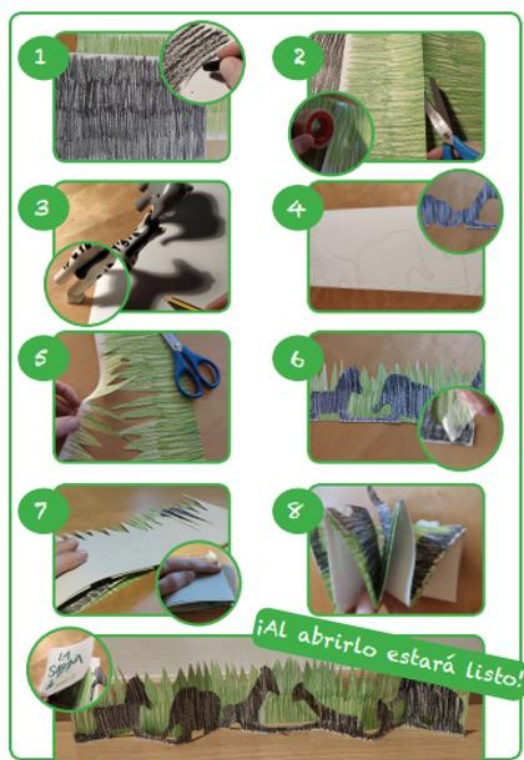


Ilustración 6: Secuenciación de los pasos para la construcción del libro con animales/ Fuente: Actividades para el día del libro 2020.pdf

Para que la actividad fuera más atrayente, se realizaron varios ejemplos de mayor y menor complejidad que sirvieran de modelo a aquellos que se animasen a llevar a cabo esta actividad en casa. De entre los ejemplos realizados, señalamos un libro con animales de la sabana que pensamos que podría ser interesante y atrayente debido a su parecido con el cuento y película Disney de *El rey León*, (*Ilustración 7*) empleando cartulinas de colores y efectuando planos diferenciados con siluetas más complejas. Por otra parte, dada las posibilidades que nos ofrecía esta actividad virtual, también se diseñó un [vídeo](#)² corto en formato *stopmotion* colgado en YouTube con enlace directo desde la actividad generada y realizado con las sombras proyectadas de pitufos de juguete (Lucero, 2016).

² Enlace disponible en la URL <https://www.youtube.com/watch?v=r1UHD8ZnOM0&feature=youtu.be>



Ilustración 7. Ejemplo de libro con animales: La sabana/ Imagen: Ana Isabel Calero Castillo.

4. Conclusiones

A continuación, se exponen algunas de las reflexiones que hemos extraído de esta experiencia con los talleres a lo largo de estos últimos años.

Se han obtenido resultados muy positivos de este trabajo, gracias al interés y motivación de los niños y niñas a la hora de realizar las actividades, así como a la implicación del alumnado y egresados del Grado en Bellas Artes y en Restauración y Conservación y de Bienes Culturales de la Universidad de Granada.

El trabajo en conjunto, bien para crear obras personales pero dirigidas o piezas complementarias que formarían parte de un todo, han aportado seguridad y creencia de aceptación en el grupo a aquel alumnado señalado como tímido e introvertido. Así han sido capaces de contar la historia que guarda su creación frente a sus propios compañeros ante el asombro de su profesorado habitual, desarrollando su creatividad en todas las actividades, compartiendo materiales y fomentando el trabajo de tipo colaborativo.

Asimismo, consideramos que la implementación y desarrollo de estos talleres aporta grandes beneficios para los estudiantes entre los que se pueden destacar: la mejora de destrezas manuales a todos los niveles, la sensibilización y acceso al conocimiento acerca del patrimonio documental y cultural y finalmente, a la importancia de la conservación y defensa de nuestros libros.

5. Agradecimientos

Agradecemos al Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Granada por dar difusión a nuestro trabajo y alojar nuestras actividades en su web.

A todos los centros educativos (institutos y colegios) que han participado en nuestros talleres, así como a todo el alumnado por su colaboración en esta iniciativa.

Finalmente, a todas las compañeras de nuestro grupo de trabajo Teresa López, Ana Carrasco y Marta Durbán.

Referencias

- Argüelles, J. D. (2018). Literacidad: Más allá de la decodificación textual. México: Campus Milenio Suplemento Universitario. Recuperado de http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=9655:literacidad-mas-alla-de-la-decodificacion-textual&Itemid=143
- Barasona Villarejo, M. L.; Gutiérrez Rubio, D. (2015) Experiencia docente del uso del Origami para la mejora del análisis y visión espacial. *Aula de Encuentro*, 17, no 2. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2661>
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, pp. 117-134. ISSN: 1139-613X. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2011-14-1-5060/Documento.pdf>
- López, J. M. C. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la Literatura. Educación*, (19), 76-96.
- Lucero Martínez, J. A. (2016). Del libro de texto a YouTube; una aproximación a las nuevas tecnologías y a las nuevas formas de aprendizaje. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, (4) S2 pp. 185-187. Recueprado de <http://hdl.handle.net/10498/18951>

Mayo Rivera, R. (2018). El Origami aplicado a la educación. Unidad didáctica del bloque de expresión y comunicación técnica de 1º de ESO. *Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid*.

Millán, J.A. (2017). La lectura en España. Informe 2017. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. ISBN: 978-84-86141-61-5. Recuperado de <http://www.fge.es/lalectura/2017/default.html>

Tacón Clavaín, J. (2009). La restauración en libros y documentos. Técnicas de intervención

.

La Educación por las Nubes: Una experiencia educativa desde el confinamiento

Education through the Clouds: an educational experience in lockdown

Natalia Tello Burgos

Universidad de Granada (España)

tellonatalia@gmail.com

Antonio Llanas Torres

IES. Sol de Portocarrero. Granada (España)

antoniollanas@gmail.com

Recibido 13/09/2020 Revisado 10/10/2020

Aceptado 11/10/2020 Publicado 31/10/2020

Resumen:

El presente estudio expone una experiencia educativa con el alumnado del instituto IES Sol de Portocarrero de la provincia de Almería de la última etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la materia de Educación plástica, visual y audiovisual en los meses de cuarentena a causa del COVID-19.

Durante los meses de confinamiento se han llevado a cabo diferentes actividades expresamente diseñadas para esta situación en las que se han trabajado elementos del currículo de secundaria a través de varias herramientas digitales proporcionadas por la compañía *Google*.

Se han tenido en cuenta cuestiones como la igualdad de oportunidades para que todo el alumnado pueda realizarlas, además de la interacción entre las actividades, la secuencialización entre ellas y la evaluación de estas mediante distintos niveles de ejecución.

Este estudio presenta cada una de las herramientas empleadas, las actividades llevadas a cabo, los resultados obtenidos y la evaluación de los estudiantes acerca de toda esta experiencia educativa.

Sugerencias para citar este artículo,

Tello Burgos, Natalia, Llanas Torres, Antonio (2020). La educación por las nubes: Una experiencia educativa desde el confinamiento. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 103-113, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5742>

TELLOS BURGOS, NATALIA, LLANAS TORRES, ANTONIO . La educación por las nubes: Una experiencia educativa desde el confinamiento. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020. pp. 103-113, <https://dx.doi.org/10.17561/tc.extra2.5742>

Abstract:

This study presents an educational experience with students from the IES Sol de Portocarrero (Almería) in the last stage of the *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), in the subject of *Educación plástica, visual y audiovisual* during the months of quarantine due to the COVID-19.

Throughout the months of lockdown, several activities have been carried out specifically designed for this situation, working on elements of the secondary school curriculum, using various digital tools supplied by the company Google.

We have taken into account issues such as equal opportunities so that all students can carry them out, as well as the interaction between the activities, the sequencing between them, and the evaluation of these activities with different levels of execution.

This study presents each of the tools used, the activities carried out, the results obtained, and the evaluation of the students about this whole educational experience.

Palabras Clave: *Educación Plástica, Online, Formación, Divulgación, Confinamiento*

Key words: *Art Education, online, formation, divulgation, confinement.*

Sugerencias para citar este artículo,

Tello Burgos, Natalia, Llanas Torres, Antonio (2020). La educación por las nubes: Una experiencia educativa desde el confinamiento. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 103-113, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5742>

TELLOS BURGOS, NATALIA, LLANAS TORRES, ANTONIO . La educación por las nubes: Una experiencia educativa desde el confinamiento. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020. pp. 103-113, <https://dx.doi.org/10.17561/tc.extra2.5742>

1. Introducción

Este año a causa del COVID-19, en el sistema educativo se han puesto de manifiesto diferentes situaciones que, debido al factor sorpresa y a la improvisación, han actuado en contra.

La falta de planificación, la dificultad para acceder a los medios tecnológicos necesarios para el desempeño tanto del alumnado como de los docentes o la disposición de herramientas de Tecnología de Información y Comunicación (TIC) plenamente funcionales, generales para todos o incluso oficiales, son algunos de los numerosos ejemplos. Por no hablar del desconocimiento generalizado sobre el funcionamiento de estas herramientas o la distribución y organización de los contenidos u horarios de las clases. Pero no todo han sido malas experiencias, carencias o dificultades, esta situación ha actuado también a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Uno de los aspectos principales ha sido el contar con la posibilidad de poner en funcionamiento las actitudes digitales que tanto se valoran en la actualidad como son: el conocimiento digital, la adaptabilidad a diferentes situaciones y medios, la responsabilidad individual y colectiva, el aprendizaje continuo, la empatía o la creatividad... Todas ellas en beneficio de la formación de los estudiantes ya que vivimos en la Era Digital [1], un contexto social cada vez más informatizado y fundamentado en la conectividad.

De esta manera la presente propuesta expone una experiencia educativa con el empleo de diferentes herramientas digitales con las que se trabaja actualmente 4º de la ESO en la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual del instituto IES Sol de Portocarrero de la Cañada, en la provincia de Almería. Además, se expondrán los resultados obtenidos y las valoraciones por parte del alumnado que ha participado en las diferentes actividades propuestas.

2. Herramientas digitales

Se han empleado diferentes servicios que proporciona la compañía *Google*. Todos ellos se han complementado de manera que, pese al escaso tiempo que se ha tenido para reaccionar a esta nueva condición educativa centrada en el uso de internet [2], al alumnado de este año se le ha podido ofrecer una docencia *online* individualizada, formal y completa [3].

También se han tenido en cuenta las características de todo el alumnado que ha asistido a las clases, intentando, en todo momento, romper aquellas barreras y limitaciones que pudieran surgir en la práctica educativa al trabajar en este formato, íntegramente *online*.

2.1 Google Classroom

La herramienta principal que se ha empleado ha sido *Google Classroom* (en adelante *GClassroom*) que garantiza una organización de las clases en diferentes secciones y con la que es posible articular las otras herramientas empleadas. La estructura que presenta *GClassroom* ha permitido, de manera clara e intuitiva gestionar los trabajos del alumnado, sus calificaciones y su actividad en las clases *online*. *GClassroom* pone a disposición del alumnado y del docente secciones como:

- El **tablón**, donde se han colgado noticias o avisos importantes de carácter público y que ha funcionado como el tablón de una red social, y que como docentes hemos podido gestionar la información (mover, borrar y editar los mensajes). Un entorno con el que el alumnado está, en su mayoría, familiarizado por lo que la intervención de estos ha sido fluida y constante.

- El **trabajo de clase**, para la propuesta de las actividades y donde las tareas programadas se han podido organizar por fechas de entrega (gestionables con *Google Calendar*). Además, se han podido incluir diferentes recursos como imágenes, enlaces web o material teórico para que el alumnado contase con apoyo visual y documental para las actividades. Esto ha supuesto una ventaja considerable respecto a las clases tradicionales ya que a “un clic” el estudiante ha podido consultar diferentes fuentes, todas ellas seleccionadas y revisadas previamente, que han ampliado y completado las explicaciones del docente.

- Las **personas**, es decir, los participantes, tanto alumnado como docentes que hemos participado en el aula. Con diferentes niveles de acceso y permisos de edición, todos los usuarios de la *GClassroom* aparecemos en esta sección. Además, clicando en cada uno de los nombres es posible acceder a su información de perfil o al registro de actividad en la clase.

- Las **calificaciones** en esta sección se incluyen las rúbricas de evaluación, visibles a todo el alumnado, para su consulta y donde se han realizado el seguimiento de las entregas. También ha sido posible calificar las tareas, notificado al alumnado no sólo a través de la *GClassroom* sino también a través de correo asociado al perfil con el que participan en la clase.

Es importante resaltar que esta herramienta ha posibilitado la comunicación con el alumnado de manera pública, a través del tablón, y privada mediante mensajes individuales, del mismo modo ha permitido el envío de correos electrónicos. De esta manera la relación con el alumnado se ha mantenido de forma fluida, estableciendo horarios (las horas de las clases presenciales) en los que el docente ha estado conectado y ha podido responder a tiempo real las dudas y cuestiones que han ido surgiendo en el desarrollo de las actividades y clases. Aun así, en algunos casos, ha sido muy complicada mantener la relación con el alumnado debido a varios factores, siendo principalmente los medios tecnológicos disponibles, la coordinación con los horarios de otras materias, la cantidad de trabajos exigidos y el desgaste o cansancio digital [4] con el tiempo.

2.2 Google Drive

Para el almacenamiento de todos los trabajos escritos, exposición de imágenes o presentaciones del alumnado se ha empleado *Google Drive* (en adelante *GDrive*). Esta herramienta, junto con su homóloga *Dropbox*, es ampliamente empleada para alojar archivos en la nube, y así almacenar y sincronizar archivos online y entre ordenadores pudiendo compartir y editar archivos con varias personas o grupos de trabajo y mediante diferentes plataformas. Por lo que ha resultado ideal para alumnos y profesores, ya que desde cualquier dispositivo (ordenadores, móviles o *tablets*) se ha podido acceder a los archivos.

Además, *GDrive* ha permitido la corrección simultánea de los textos o trabajos escritos mediante la inclusión sobre el propio texto o la inserción de comentarios, preguntas o asuntos a resolver por el estudiante, que quedan en el margen derecho del texto y resaltados en otro color.

Dentro del panel de trabajo de *GDrive* ha sido posible gestionar y acceder a todos los trabajos compartidos por cada estudiante, así como a sus calificaciones y rúbrica de evaluación. Además, cuenta con un chat donde hablar de manera privada con el alumnado tanto si se encuentra *online* como si no, pudiendo leerlos cuando conecte.

2.3 Google Meet

Esta herramienta ha supuesto una gran ventaja en la docencia *online*, ya que la consideramos totalmente necesaria e imprescindible para una docencia como esta, que se ha llevado a cabo, íntegramente en línea.

Google Meet (en adelante *GMeet*) se ha utilizado para apoyar toda la teoría dada, mediante **tutorías grupales** que han fomentado la participación del alumnado en las actividades y asegurado el contacto con ellos. Cabe resaltar que en la situación que hemos experimentado ha resultado de gran importancia mantener una relación lo más cercana posible que, aunque haya sido a través de pantallas, es de vital importancia tanto para la relación alumno-docente como para alimentar la relación entre ellos [5].

Gracias a estas sesiones en grupo, el alumnado ha podido plantear sus dudas en directo y resolverlas sobre la marcha, sin tener que esperar a que el profesor conecte, que vea el mensaje y que conteste. Esto ha facilitado la comprensión de las actividades y de la teoría, ha agilizado las clases y ha supuesto una gran diferencia en la gestión de la asignatura en este periodo.

2.4 Google Sites

En la docencia *online* impartida se ha empleado *Google Sites* (en adelante *GSites*) para la difusión de los trabajos del alumnado y también para hacer visible el desarrollo de enseñanza y aprendizaje durante la cuarentena.

El ejercicio en las aulas rara vez, sale de las clases o del centro y se expone o es admirado por el resto de la comunidad educativa. Por eso se ha creado esta web [Art&Student](#)¹ dándole difusión a través del blog institucional del centro (*Ilustración 1*). Todo este trabajo se ha realizado debido a que consideramos que la educación artística posibilita, de manera natural, la puesta en valor del esfuerzo de los estudiantes, por lo que es muy interesante aprovechar esta facultad natural del área para dar salida a estos trabajos y así fomentar la competitividad creativa y, sobre todo, la conexión entre la materia impartida en clase con una de sus funciones en el mundo real: las exposiciones de arte y la promoción de la cultura visual.



Ilustración 1: Página principal de la web Art&Student, creada para el instituto IES Sol de Portocarrero (Almería)/Diseño web por Leiban/ Google Sites.

2.5 YouTube

La última herramienta empleada ha sido la plataforma YouTube, cada vez más utilizada por docentes como apoyo educativo [6 y 7].

Para este particular se ha creado el canal del profesor [Natt&Art](#)² donde se han colgado tutoriales y píldoras de conocimiento que han ayudado al alumnado a aclarar dudas sobre las actividades y, para los que no han podido asistir a las reuniones en *GMeet*, a realizar las tareas. La ventaja de tener este material en YouTube o en cualquier otro repositorio, es que ofrece la oportunidad de ver varias veces las clases. Además, esta plataforma en concreto, permite el etiquetado (palabras clave) en la descripción de los vídeos por lo que la propia web es capaz de sugerir, si las etiquetas son correctas, contenido adicional que puede complementar la formación a los alumnos con más inquietudes.

Para la puesta en valor del desempeño del alumnado y para aumentar su motivación y participación en las actividades, se ha creado otro canal, [Art&Students](#)³, el cual está dirigido por el departamento de dibujo del centro I.E.S. Sol de Portocarrero y que muestra los trabajos del alumnado. El empleo de esta plataforma, tan utilizada por los adolescentes para comunicarse y

¹ Enlace web disponible en esta URL <https://sites.google.com/view/artstudent>

² Enlace web disponible en esta URL <https://www.youtube.com/channel/UCDBbKxmvy1gNuT5boxGjbrw>

³ Enlace web disponible en esta URL <https://www.youtube.com/channel/UCOJmzPSOPbt8uG993CG3ykQ>

como método de interacción audiovisual [8 y 9], logra un uso de las TIC centrado en la educación, potenciando el uso responsable y adecuado de internet con contenidos adaptados y libres de derechos. De esta manera su empleo contribuye a la enseñanza y aprendizaje del alumnado, aportando criterio y consciencia sobre el consumo de información [10].

3. Actividades propuestas

Debido a la situación derivada del estado de alarma por el COVID-19, para la etapa final del curso escolar 2019/2020 se han propuesto una serie de actividades diseñadas específicamente para su desarrollo *online*. Estas se han clasificado en dos grupos según la competencia a trabajar:

-Investigación y reflexión, donde el alumnado ha necesitado de su capacidad crítica e investigativa, empleando como motor su propio deseo y curiosidad por el tema planteado.

-Habilidad digital, donde se ha puesto a prueba la capacidad del alumnado al emplear sus actitudes y aptitudes digitales a favor de su propia educación y adaptadas al currículo de secundaria.

Todos los trabajos del alumnado que ha participado en las actividades y firmado el consentimiento de difusión, pueden verse en la web Art&Student.

3.1 Investigación y reflexión

Dentro del primer grupo de actividades se crearon dos tareas con las que el alumnado ha trabajado diferentes competencias enmarcadas en la etapa de secundaria y en el área de las artes plásticas.

La primera actividad consistió en la elaboración de un comentario estético, donde el alumnado tuvo que realizar varias tareas. Por un lado, investigar y navegar por internet en busca de una obra considerada por el público en general o por el mismo, como “Obra de arte”. Además de seleccionar una de ellas en base a su propio juicio y finalmente, escribir un breve texto con su valoración personal acerca de la obra elegida. Con esta actividad el alumnado puso en marcha su capacidad de introspección y reflexión más personal, permitiéndonos valorar como docentes su competencia lingüística escrita (vocabulario específico, sentimiento estético...), por medio de la presentación de un archivo a través de *GDrive*, y oral (capacidad comunicativa, expresión corporal, dicción...) mediante la exposición y explicación de su visión de la obra a sus compañeros mediante *GMeet*.

La segunda actividad fue la creación de una novela gráfica o historia novelada, poniendo en valor la obra de artistas mujeres de las vanguardias. Para ello se les facilitó una lista abierta de artistas de las que cada alumno tuvo que elegir libremente una, investigar sobre su vida y obra y con esa información elaborar una novela con los materiales que desease. Además, se les facilitaron diferentes recursos como ejemplos *online* de novelas gráficas, material del tipo

“tutorial” realizado por el propio docente y más información para que pudieran inspirarse y trabajar cómodamente.

La presentación de estos trabajos se hizo por medio de diferentes formatos, quedando abierto a la elección de los estudiantes. Se presentaron a través de medios audiovisuales (subidos al canal de YouTube: Art&Students) y mediante imágenes o en presentaciones subidas a GDrive.

3.2 Habilidad digital

Formando el segundo grupo de actividades el alumnado tuvo que realizar un trabajo audiovisual en *stop motion* y una portada para el vídeo mediante pintura digital. El tema sugerido para la realización de ambas actividades fue sobre la actualidad 2020, es decir, su vida, sus rutinas y pensamientos durante el periodo de confinamiento. De esta forma, se ha conseguido dotar a la actividad de un carácter novedoso donde expresar de manera creativa con los materiales encontrados por casa, sus emociones y preocupaciones.

Para su desarrollo se les ofreció un tutorial sobre el uso de dos apps de móvil o tablet, totalmente gratuitas fomentando el empleo de las nuevas tecnologías, su utilidad para el desempeño de tareas artísticas y su proyección a la realidad que nos rodea. Además, el trabajo en este tipo de actividad propició un aprendizaje sobre el tema de los derechos de autor y las posibilidades de acceso e intercambio de las licencias *Creative Commons*.

De esta manera los estudiantes tuvieron la ocasión de trabajar con conceptos y herramientas actuales, que por lo general están presentes en su día a día y que sin ser conscientes utilizan. Además de buscar soluciones creativas para el desarrollo de *stop motion*, improvisando o reciclando materiales y todo ello asociado al currículo previsto para su formación.

4. Resultados y evaluación

En todo sistema educativo es importante disponer de un *feedback* de los docentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje a modo de memoria, pero más aun de los estudiantes. Por esta razón, hemos considerado de gran importancia la opinión del propio alumnado sobre su formación como sujeto activo y actor principal en el proceso educativo. Ya que su valoración nos ayuda a crecer, detectando los puntos fuertes y débiles en nuestra metodología docente.

En este apartado se van a comentar las principales consideraciones por parte del alumnado participante sobre las actividades realizadas, el formato íntegramente *online* de la docencia y sobre su desempeño y el del propio docente.

Se ha realizado una encuesta a través de *Google Forms*, donde de manera obligatoria han participado todos los alumnos que han realizado las actividades programadas, la participación del alumnado en las tareas durante el confinamiento ha sido de un 64% disminuyendo su asistencia a las *GMeet* y las entregas a final de curso, por lo tanto, hemos contado para la evaluación de la experiencia educativa con un total de 32 opiniones.

Los motivos de la participación en las clases han sido variados, pero es principalmente, la escasa valoración, por parte de la comunidad educativa, de la materia de artes plásticas lo que ha contribuido al abandono paulatino de la asignatura. Esto, junto a la no consideración, en la calificación final, del desempeño durante el confinamiento, han sido los dos factores principales. Aun así, la percepción general es positiva ya que el alumnado participante se ha sentido muy motivado y a gusto con la metodología y las actividades desarrolladas.

Con respecto a la valoración de las actividades propuestas, la que mejor acogida ha tenido por parte del alumnado ha sido el trabajo audiovisual de *stop motion*. El alumnado ha considerado esta actividad muy creativa, motivadora y sobre todo diferente en comparación con lo que suelen hacer. Frente a la peor valorada, el comentario estético, la cual han encontrado bastante aburrida.

Sobre las herramientas y apps empleadas en clase, todos los estudiantes han estado de acuerdo con que deberían implementarse en futuros años y con que las habilidades y herramientas digitales empleadas son muy útiles en su entorno, debido a que muchos de ellos las utilizan *motu proprio* en su día a día. Además, el 73% del alumnado encuestado considera que las herramientas de difusión (la web de *GSites* y el canal de YouTube) han propiciado su participación y un mayor esfuerzo y consideración por realizar mejor las actividades.

Continuando con la valoración de la metodología *online*, la mayoría de los estudiantes (64%) opina que trabajar con herramientas TIC es un sistema compatible con las clases presenciales, aunque un buen porcentaje (32%) prefiere que predominen las clases en el aula. El resto no se ha sentido cómodo con el sistema *online*.

Con respecto a los pros y contras de este sistema docente, en general se considera que lo más positivo ha sido la flexibilidad en las fechas de entrega de las actividades y el acceso a internet para trabajar. El aspecto peor valorado ha sido la carga de trabajo y el hecho de tener que resolver dudas y problemas que surgen al realizar las actividades sin tener al profesor o a los compañeros cerca. En esta línea, se les preguntó por el factor que más echaron de menos durante el periodo de clases en cuarentena y la respuesta más repetida (92% de las valoraciones) ha sido, los compañeros de clase.

Finalmente, se les preguntó sobre su propio desempeño en las actividades y todos están muy satisfechos con su trabajo, considerando en su mayoría que la motivación y el tipo de actividades propuestas han sido la razón principal. Asimismo, todo el alumnado ha evaluado muy positivamente la actuación del profesorado del departamento de dibujo, resaltando el trato adecuado, el tiempo de respuesta y el tipo de metodología utilizada para impartir las clases.

En general, podemos afirmar que la evaluación ha sido bastante positiva, el alumnado se ha sentido satisfecho con el tipo de clases impartidas durante el periodo de confinamiento y con su propio trabajo. Es importante que los estudiantes no se hayan sentidos frustrados ni abandonados durante una docencia complicada para todos. Gracias a esta experiencia se ha podido apreciar el funcionamiento del alumnado cuando dependen de sí mismos para afrontar los retos que supone su educación y su, más que aceptable, adaptación a la situación y a la metodología implementada.

5. Conclusiones

Debido a la situación que hemos vivido estos últimos meses se nos ha presentado la posibilidad de poner en funcionamiento herramientas de las que ya disponíamos pero que no se venían utilizando de manera sistemática o eficiente.

Esta experiencia demuestra que es posible una hibridación de la educación presencial y online, empleando para ello diferentes plataformas, como es el caso que nos ocupa, que complementen la formación de manera significativa para el estudiante.

También se ha puesto de manifiesto el problema que supone una docencia íntegramente online ya que por lo menos en la materia de Educación plástica, visual y audiovisual, y sobre todo en la etapa de la ESO, es imprescindible el trato directo con el alumnado y ellos necesitan del docente y de sus compañeros para desarrollarse correctamente como individuos completos y equilibrados.

Referencias

- [1] Viñals Blanco, Ana; Cuenca Amigo, Jaime (2016) “El rol del docente en la era digital”. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado* 30 (2). Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27447325008/html/index.html>
- [2] Villota García, Stefanny Carolina; Zamora López, Gabriela Geraldine; Llanga Vargas, Edgar Francisco (2019) “Uso de Internet como base para el aprendizaje”. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. ISSN 1989-4155. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/05/internet-aprendizaje.html>
- [3] Cabero Almenara, Julio; Córdoba Pérez, Margarita (2009) “Inclusión educativa: inclusión digital”. *Revista Educación Inclusiva* 2 (1). ISSN: 1130-0876. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/27>

- [4] Varsavsky, Julián (2020) “El viaje a la sociedad del cansancio digital”. [Ensayo]. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7153/1/03-EN-Varsavsky.pdf>
- [5] D'Aloisio, Florencia (2014) “La secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad: Aprendizajes para alivianar dificultades de vida y afrontar riesgos”. *Cuadernos de Educación* Año XII (12) ISSN 2344-9152. Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9223>
- [6] Canal de Youtube: unicoos <https://www.youtube.com/user/davidcpv>
- [7] Canal de YouTube: unProfesor <https://www.youtube.com/user/unprofesorcom>
- [8] García Jiménez, Antonio; Catalina García, Beatriz y Cruz López de Ayala, María (2016) “Adolescents and YouTube: Creation, Participation and Consumption”. *Prisma Social*, número especial 1 ISSN 1989-3469. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5602003>
- [9] Pérez-Torres, Vanesa; Pastor-Ruiz, Yolanda; Abarrou-Ben-Boubaker, Sara (2018) “Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente”. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10115/15249>
- [10] Borba, Domingo y Avalos, Mariano (2019) “El uso responsable y seguro de internet. Aportes para la conformación de la ciudadanía digital”. Argentina. ISBN: 978-987-4434-87-6.

Piel Virtual: Investigación Educativa Basada en Artes e Imagen Virtual

Virtual Skin: Arts-based Educational Research and Virtual Image

Antonio González-Torre

artesvisuales3d@gmail.com

Joaquín Javier Roldán Ramírez

kuakin@gmail.com

Universidad de Granada (España)

Recibido 14/09/2020 Revisado 12/10/2020

Aceptado 15/10/2020 Publicado 31/10/2020

Resumen:

“Piel Virtual” es un taller educativo en Artes Visuales que utiliza la imagen virtual desde un enfoque a/r/tográfico. Utilizamos el video mapping sobre la piel humana para indagar las múltiples posibilidades creativas, artísticas y pedagógicas que tienen los entornos virtuales como espacios de creación de imágenes.

En toda actividad artística hay un propósito investigador siempre que se tenga en cuenta el factor de creación que implican (Muntané, M. D. C. G., Hernández, F. H., & López, H. J. P. (2006). Aunque dichos procesos y propósitos investigacionales necesitan un ámbito de difusión y unos modelos convencionales de formulación y difusión para permitir la actividad crítica y su validación por la comunidad académica. Biggs, M. (2003).

En nuestro taller de creación hemos trabajado a partir del trabajo del fotógrafo Daniel Oliver. Sus obras son fotografías de cuerpos con diversas formas de proyección lumínica. Se trata de fotografías que muestran volúmenes, formas, contornos anatómicos combinados con los múltiples efectos ópticos producidos por la luz y las imágenes que proyecta sobre los cuerpos. Se mezclan, así, volúmenes naturales con pieles virtuales, creando una sensación de profundidad sobre la piel y generando diálogos entre la luz que ilumina la escena y la luz que procede de las imágenes proyectadas. Los resultados de la práctica artística se muestran en forma de fotoensayos o de videoocreaciones.

Por estos juegos y combinaciones, en la obra de Oliver, la imagen virtual es una herramienta de enorme versatilidad en la que lo digital se convierte en virtual.

El uso creativo de la imagen virtual a través TICs que giran en torno a las tecnologías de almacenamiento, procesamiento, recuperación y comunicación de la información a través de diferentes dispositivos electrónicos e informáticos. Belloch, C. (2012) asequibles en las aulas de Educación Artística ayudan en la construcción de metodologías que permiten a través de la experimentación fotografía, la videoocreación y uso de plataformas digitales un encuentro fértil de enorme valor estético. Prácticas novedoras que desarrollan un diálogo a través de la luz, los espacios y el mensaje como un fin del medio.

Sugerencias para citar este artículo,

González Torre, A, Roldán, J (2020). Piel Virtual: Investigación Educativa Basada en Artes e Imagen Virtual. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 115-124, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5750>

GONZÁLEZ TORRE, A, ROLDÁN, J. Piel Virtual: Investigación Educativa Basada en Artes e Imagen Virtual. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 115-124, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5750>

Abstract:

"Virtual Skin" is an educational workshop in Visual Arts that uses the virtual image from an a/r/tografic approach. We work with video mapping on human skin to investigate the multiple creative, artistic and pedagogical possibilities that virtual environments have as spaces for the creation of images.

In every artistic activity there is a research purpose as long as the creation factor involved is taken into account (Muntané, M. D. C. G., Hernández, F. H., & López, H. J. P. (2006). Although such research processes and purposes need a scope of dissemination and conventional models of formulation and dissemination to allow critical activity and its validation by the academic community. Biggs, M. (2003).

In our creation workshop we have worked from the work of the photographer Daniel Oliver. His works are photographs of bodies with different forms of light projection. These are photographs that show volumes, shapes, anatomical contours combined with the multiple optical effects produced by light and the images it projects on the bodies. Thus, natural volumes are mixed with virtual skins, creating a sensation of depth on the skin and generating dialogues between the light that illuminates the scene and the light that comes from the projected images. The results of the artistic practice are shown in the form of photo essays or video creations.

Because of these games and combinations, in Oliver's work, the virtual image is a tool of enormous versatility in which the digital becomes virtual.

The creative use of the virtual image through ICTs that revolve around the technologies of storing, processing, recovering and communicating information through different electronic and computer devices. Belloch, C. (2012) affordable in the classrooms of Art Education help in the construction of methodologies that allow through photography experimentation, video creation and use of digital platforms a fertile encounter of enormous aesthetic value. Innovative practices that develop a dialogue through light, spaces and the message as an end of the medium.

Palabras Clave: Imagen virtual, Video-mapping, Artes visuales

Key words: Virtual image, video-mapping, visual arts

Sugerencias para citar este artículo,

González Torre, A, Roldán, J (2020). Piel Virtual: Investigación Educativa Basada en Artes e Imagen Virtual. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 115-124, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5750>

GONZÁLEZ TORRE, A, ROLDÁN, J. Piel Virtual: Investigación Educativa Basada en Artes e Imagen Virtual. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 115-124, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5750>

Contexto

La propuesta educativa se desarrollo en el marco taller monográfico de Artes Visuales aplicadas a las Artes escénicas realizado en la Escuela de Artes Escénicas “Body Wave” durante el año 2017 en el mes de Mayo, con el objetivo de la realización de contenido audiovisual para la obra de teatro de carácter anual denominada “FEMME”. El acto escénico se realiza como muestra de graduación anual de los miembros de la escuela y con el apoyo del Excmo. Ayuntamiento de Jaén y el patronato de deportes de la localidad. Los resultados visuales del taller corresponden al marco de la enseñanza, aprendizaje y creación de contenido artístico a partir del material obtenido gracias al uso de la imagen virtual y fotografías realizadas por los participantes del taller. Como objetivo se trabajó conceptos relacionados con la creación y manipulación de imágenes virtuales mediante tecnologías y plataformas digitales para posteriormente hacer uso de las proyecciones mediante la técnica Video-Mapping Corporal.

La técnica Video-Mapping Corporal consiste en la utilización de tecnologías de proyección sobre superficies en los cuales se proyecta una virtualidad, video, animación o imagen; agregando una dimensión extra al objeto real y generando una ilusión óptica dinámica sobre el mismo. El uso de la tecnología se clasifica como una "herramienta" y como un "medio" cartografiando el espacio y creando un entorno virtual de imágenes mediante la combinación de elementos audiovisuales. Es precisamente su carácter multidisciplinar e impreciso donde radica su mayor atractivo.

La práctica a través de la luz trata de desvelar la doble dimensión de una imagen virtual y ayuda a crear un entorno adecuado para entender sus posibilidades. Lo más interesante es que en esta búsqueda de una dimensión paralela entre cuerpo y la imagen, la producción y elaboración del taller ayuda a potenciar el aprendizaje de ciertos conocimientos necesarios para entender diferentes tecnologías que intervienen en los procesos de producción. La creación de estas imágenes busca un abordaje creativo y resolutivo de los problemas existentes que intervienen entre medios de proyección y el contenido virtual. Siempre ensalzando la imagen de cuerpos que se constituyen en el espacio real mediante la “Luz” y creando un contenido visual que justifica esta puesta en práctica. Con la ayuda de un proyector las mismas imágenes que se encuentran en movimiento o estáticas, se adaptan de manera simbólica y literal al espacio físico. Existen una serie de conceptos clave que permiten analizar el video-mapping más allá de su condición técnica y nos ubican en un contexto más amplio a la imagen informática y más allá de su condición técnicas (representación numérica, modularidad, automatización, variabilidad y trans-codificación). Manovich, L. (2005).

El uso del mapping es un método desarrollado para las actuaciones audiovisuales con el objetivo de crear mayor atención y simbolización ante la audiencia. Por ello este ejercicio nos ayuda a entender la dimensión del Video-Mapping corporal como práctica artística ligándose a las condiciones de la pedagógica de la imagen, de los medios materiales y de los entornos virtuales perceptibles en contenido artístico y educativo.

Lecturas de la imagen virtual

Esta práctica asume la siguiente pregunta; ¿Cuáles son las posibles lecturas de la imagen virtual en el espacio real?

Para realizar cualquier intervención artística sobre un espacio es necesario un análisis. El uso de la luz como materia plástica asume por controladas ciertas características físicas de la superficie a proyectar, contaminación lumínica, distancia de proyección y otros factores importantes en el uso de la imagen. Realizar un registro digital del espacio es esencial en el uso de estas técnicas y la reparación del entorno hacia la creación de un espacio híbrido entre lo virtual y lo real.

Esta práctica sólo es comprensible mediante la transformación del espacio físico como un modelo o una puerta a la virtualidad. El Video-Mapping corporal suma el uso de que las superficie a proyectar son personas y sus cuerpos.

Por esto la práctica resume una posible lectura de la técnica video-mapping como un método y dispositivo multiplicador que opera en el contexto de la educación artística entre la imagen real y virtual, la tecnologías basadas en el concepto de la virtualidad que puede ser entendidas como “un sistema que produce imágenes destinadas a ser experimentadas, según algunos, como más reales que lo real mismo” Maldonado (1999). Si a ello sumamos las aportaciones etnográficas de la práctica artística y la particularidad de interpretar los significados que aporta el contexto entre la comunidad que lo ejecuta, percibimos que esta técnica puede ser utilizada en muchos contextos educativos artísticos.

Ante la pedagogía de la imagen digital encontramos que uno de los grandes obstáculos es, como se concibió en la pintura, la fotografía y el cine: la bidimensionalidad. El diseño conceptual de las imágenes que se proyectan se desarrolla en un espacio diferente de lo que la obra de arte presentará. Desarrollar esta técnica como modelo pedagógico basado en la imagen virtual es enriquecedora. El cómo será mostrado el resultado en su entorno físico no es fiel al desarrollo conceptual. Solo la práctica en la técnica proporciona los detalles necesarios para crear un contenido artístico que valide los procesos y ser utilizadas como una herramienta entre la conexión de espacios físicos y virtuales para la aplicación de estructuras educativas novedosas y posibles en un práctica de la pedagogía de la imagen digital. La práctica de

creación de imágenes virtuales basadas en Video-Mapping corporal aportan soluciones por uso en entornos virtuales principalmente actuando en dos frentes;

El primero sobre la representación misma y sobre la tecnología que utiliza. Es capaz de crear un espacio tridimensional donde en su forma fuera bidimensional. En el mismo camino son capaces de asociar la técnica con la enseñanza artística.

La máxima del medio se dispone como el mensaje centrado en el dominio de los artefactos a través de la mecanización de la imagen. El uso del mapping corporal supone la extensión de nuestro cuerpo gracias a ella hacia el espacio infinito, el cual es sustituido por a su vez un sin fin tecnológico de posibles creaciones virtuales.

Segundo por las posibles potencialidades que da el uso de una imagen infinita.

La sinestesia que se produce en la acción del cuerpo con la danza lumínica da origen a un contenido visual atractivo para los participantes. La imagen virtual ha heredado del cine la imagen-movimiento modificando sus características. Deleuze (1984)

La realización del contenido visual se realizó a través de un taller de fotografía monográfica. Se realizaron diferentes entrevistas que servirían como soporte conceptual para los modelos y en la proyección de imágenes virtuales.

A partir de estas entrevistas se estableció de manera directa una relación con elementos visuales de forma sinestésica que provocan una imagen mental abstracta proyectada y ayudaban a crear una conciencia virtual sobre la práctica antes de ejecutarla. Gracias a técnicas de creación de imagen virtual las representaciones visuales se integran en los diferentes actores para así ejercer formas diferentes de representación virtual.

El objetivo era encontrar una representación visual a la transmigración que cada bailarín/a sentía en su práctica escénica para vincular la imagen y así caracterizarla.

Las imágenes captadas mediante cámara fotográfica sufrieron transformaciones de profundidad, perspectiva, tono, luminosidad y se mezclaron los materiales con el objetivo de enriquecer la práctica entre participantes. Término ejecutándose una propuesta propicia a la traslación del espacio digital en el que se trabajaban las imágenes digitales y virtualizarlas llevándolas a un espacio que vinculaba luz, cuerpo y movimiento con resultados inesperados.

Resultados

Los objetivos generales de la experiencia metodológicos y pedagógicos sobre la “Piel Virtual” en relación a la pedagogía de la imagen virtual y la indagación sobre las técnicas de proyección de la imagen a través de la técnica Video-Mapping corporal nos ayudaron a conocer las nociones básicas en la captación, almacenamiento, modificación de una imagen digital a través de en entorno virtual.

A su vez se estableció un marco común teórico en relación a la construcción de la imagen virtual en grupo de alumnos no relacionados directamente con la Educación Artística o las Artes Visuales.

Los talleres relacionados con la manipulación de las imágenes virtuales posee una potencialidad mimética corporal-expresiva en la relación entre el espacio real y virtual. Nos ayudan a comprender, a seleccionar imágenes y a crear composiciones útiles en el trabajo fotográfico y en la técnica fotográfica pues trabajan a su vez con diferentes formatos fotográficos y de vídeo. Son un mecanismo muy apropiado en la construcción de una identidad visual a partir de las imágenes que los propios modelos captan y transforman ,al modelo en artista y al artista en modelo. Y genera un marco común además de poseer ese efecto de sorpresa propio de los soportes digitales, creando retratos y un contenido audiovisual único.

Son en sí mismos, conectores de fuerzas ambientales que ayudan a generar un atmósfera creativa entre los participantes. Con estas condicionantes la imágenes virtuales actúan como materia en común de trabajo pues estas se pueden extender, integrar, diluir en su representación. Pero también se procesan, modifican y se transmiten para representar datos sensoriales. El análisis de la imagen se extrapola mutuamente entre lo real y lo virtual del espacio construido para el encuentro que atiende a la transcodificación constituye una traducción a otro formato del que no estamos tan familiarizados. Manovich, L. (2005).

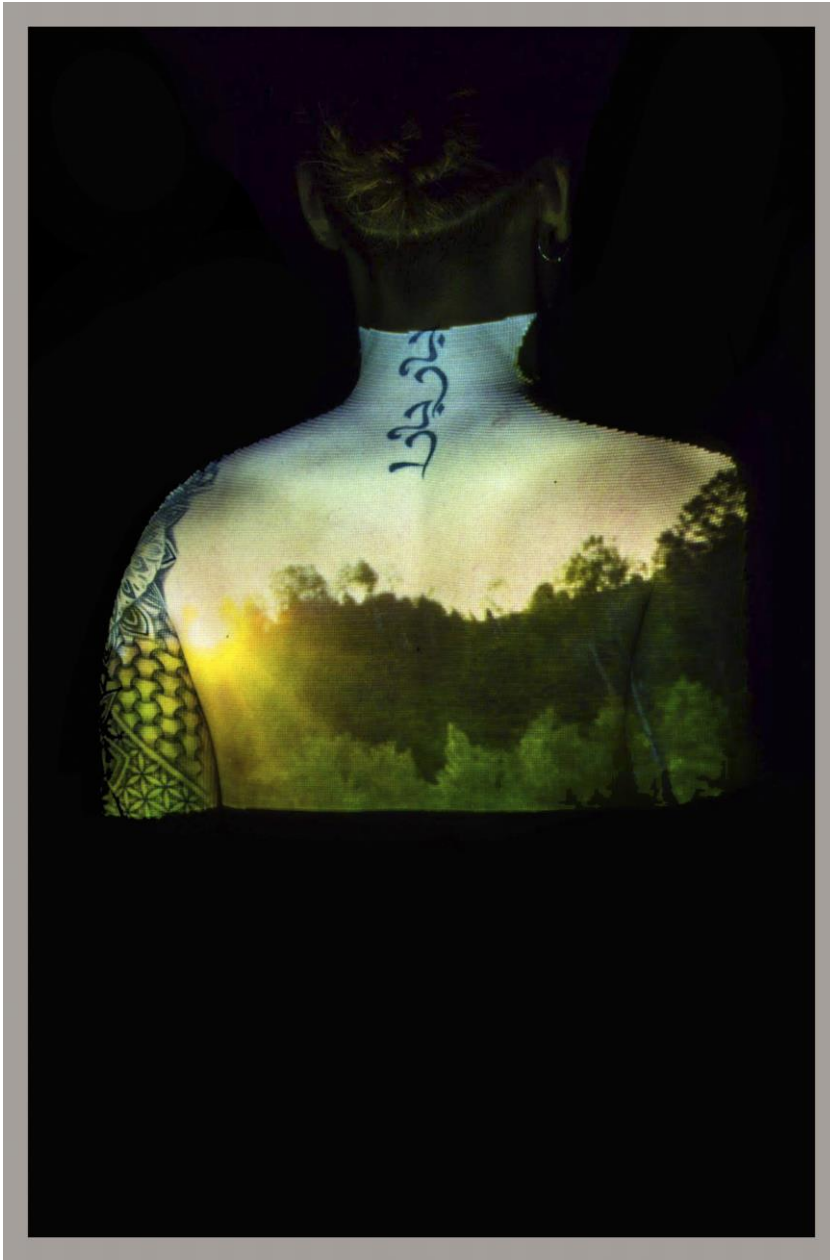
Estas experiencias ayudan generando imágenes ilimitadas por otras composiciones no calificables sino experimentales por escalas, posiciones, proporciones y resoluciones. Con estas condicionantes la imágenes virtuales actúan como materia en común de trabajo pues estas se pueden extender, integrar, diluir en su representación también se procesan, modifican y se transmiten para representar datos sensoriales. Debido a la finalidad pedagógica que plantea estos enfoques basados en ABR se construye y proyectan representaciones de la realidad que enseñan otras formas de observar, definir y plantear un problema. Se considera que estas actividades de indagación relacionadas con la investigación artística contienen y muestran elementos en el diseño que afectan a la propia investigación, aunque en los procesos no estén expresamente reflejados en el resultado de la investigación. . Muntané, M. D. C. G., Hernández, F. H., & López, H. J. P. (2006)

Referencias

- Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia*.
<https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Biggs, M. (2003). The role of 'the work' in research. *PARIP*.
- Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Maldonado, Tomás (1999). Lo real y lo virtual. España: editorial Gedisa
https://issuu.com/claudiadanielaarayarivera/docs/lo_real_y_lo_virtual_tomas_maldon
- Muntané, M. D. C. G., Hernández, F. H., & López, H. J. P. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Ministerio de Educación.
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019) A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad* 31(4), 881-895.
- Manovich, L. (2005). El lenguaje de los nuevos medios.



Antonio Gonzalez-Torre & R.; Roldán, J. La Rosa (2020)



Antonio Gonzalez-Torre & R.; Roldán, J. LandscapeSkin (2020)



Antonio Gonzalez-Torre & R.; Roldán, J. Sunrise (2020)

Prácticas prosumidoras para la creación de una mirada crítica en tiempos hipervisuales

Prosumatory Artistic practices for the creation of a Critical Gaze in Hypervisual Times

Amets Agirre-Larizgoitia

amets7744@gmail.com

Itsaso Madariaga-López

itsaso.madariaga@ehu.eus

Estibaliz Gutiérrez Ajamil

estibaliz.gutierrez@ehu.eus

Facultad de Educación y Deporte

Vitoria-Gasteiz UPV/EHU. (España)

Recibido 09/09/2020 Revisado 10/10/2020

Aceptado 11/10/2020 Publicado 31/10/2020

Resumen:

En la actualidad contamos con un alumnado universitario con un rango de edad propio de la denominada “generación Z”, lo que se conoce también como “nativos digitales”, un perfil de jóvenes con un estilo de vida inmerso en las redes sociales y con un mundo virtual frenético. A pesar de ello, se puede observar que, aunque los/as universitarios/as tienden a comunicarse mediante fotografías, *memes*, *emojis*, *selfies*, etc., cuentan con un escaso bagaje en el análisis crítico de la cultura visual y de las imágenes de su entorno. A partir de esta reflexión en la asignatura de Didáctica de la Educación Artística y de la Cultura Visual del Grado de Educación Primaria de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU) se plantea un marco metodológico específico que busca que el alumnado desarrolle competencias con las que trabajar la mirada de los/as niños/as frente a las diversas realidades del siglo XXI. Es decir, el objetivo principal consiste en que los/as alumnos/as de este Grado, como futuros/as profesores/as de niños de 6 a 12 años, desarrollen herramientas con las que analizar la cultura visual desde una perspectiva crítica, constructiva y coherente con la realidad social en la que conviven. Desde esta perspectiva se plantea una dinámica de trabajo basada en la práctica artística contemporánea donde el alumnado universitario sea capaz de interpretar y crear imágenes como prosumidores/as (consumidores/as y productores/as) de la cultura visual. Con ese fin se generan espacios que permitan a estos/as alumnos/as conocer y reinterpretar las imágenes a partir de sus propias reflexiones, intereses y experiencias estéticas. Como parte del resultado de esta metodología de Educación Artística centrada en el Arte Contemporáneo, se muestra un recopilatorio de imágenes en el que se recogen algunos de los resultados y discursos gráficos del alumnado. Entre las ideas predominan algunas como la construcción de la imagen a partir de la mirada crítica y visual del entorno de los jóvenes. También se observa la relevancia de la corporalidad y la estética,

Sugerencias para citar este artículo,

Agirre-Larizgoitia, Amets; Madariaga-López Itsaso; Gutiérrez Ajamil, Estibaliz, (2020). Prácticas prosumidoras para la creación de una mirada crítica en tiempos hipervisuales. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 125-136, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5730>

AGIRRE LARIZGOITIA, AMETS; MADARIAGA- LÓPEZ, ITSASO; GUTIÉRREZ AJAMIL, ESTIBALIZ. Prácticas prosumidoras para la creación de una mirada crítica en tiempos hipervisuales. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II) octubre 2020, pp. 125-136, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5730>

utilizando el cuerpo como vía de análisis y base sobre la que intervenir de forma gráfica, logrando que el cuerpo forme parte de la expresión visual del grupo. Los resultados obtenidos hacen patente la importancia de generar espacios de reflexión y debate en torno al arte como vía con la que fomentar el pensamiento crítico, tratando de que los/as alumnos/as universitarios/as dejen de ubicarse como espectadores pasivos de la cultura visual para convertirse en agentes activos y creadores de sus propias imágenes y discursos gráficos. Esta experiencia les permite tomar conciencia de sus propias relaciones para con la imagen de uno/a mismo/a y del otro. Como conclusión final se constata que el alumnado entiende e interioriza las prácticas educativas artísticas desde una vivencia personal, logrando de ese modo que en un futuro puedan transmitir dicho conocimiento a los/as niños/as desde una mirada crítica y reflexiva, como prosumidores /as conscientes de la imagen.

Abstract:

At present, we have university students with an age range typical of the so-called "generation Z", also known as "digital natives", a profile of young people with a lifestyle immersed in social networks and a frenetic virtual world. In spite of this, it can be observed that although university students tend to communicate through photographs, memes, emojis, selfies, etc., they have little experience in the critical analysis of visual culture and the images of their environment. Based on this reflection, the Didactics of Artistic Education and Visual Culture course at the Vitoria-Gasteiz Primary School Grade? (UPV/EHU) proposes a specific methodological framework that aims to help students develop skills with which to work on children's view of the different realities of the 21st century. That is to say, the main objective is that the students of this Grade, as future teachers of children from 6 to 12 years old, develop tools with which to analyze visual culture from a critical, constructive and coherent perspective with the social reality in which they live. From this perspective, a work dynamic is proposed based on contemporary artistic practice where university students are able to interpret and create images as prosumers (consumers and producers) of visual culture. To this end, spaces are generated that allow these students to know and reinterpret images based on their own reflections, interests and aesthetic experiences. As part of the result of this methodology of Artistic Education centered on Contemporary Art, a compilation of images is shown in which some of the results and graphic discourses of the students. Among these ideas, some predominate, such as the construction of the image from the critical and visual look of the young people's environment. The relevance of corporeality and aesthetics is also observed, using the body as a way of analysis and a base on which to intervene graphically, making the body part of the visual expression of the group. The results obtained show the importance of generating spaces for reflection and debate on art as a way of encouraging critical thinking, trying to move university students from being passive spectators of visual culture to becoming active agents and creators of their own images and graphic discourses. This experience allows them to become aware of their own relationship to the image of themselves and others. As a final conclusion, we can see that the students understand and interiorize the artistic educational practices from a personal experience, achieving in this way that in the future they can transmit this knowledge to the children from a critical and reflexive look, as conscious prosumers of the image.

Palabras Clave: Cultura visual, prácticas artísticas educativas, cuerpo, pensamiento crítico.

Key words: Visual culture, educational Art practices, body, critical thinking.

Introducción

En la actualidad contamos con un alumnado universitario con un rango de edad propio de la denominada “generación Z”, lo que se conoce con la expresión acuñada por Marc Prensky, como “nativos digitales”. Un perfil de jóvenes con un estilo de vida inmerso en las redes sociales y con un mundo virtual frenético que ha pasado toda su infancia y juventud entre ordenadores, TVs, videojuegos, cámaras, *smartphones*, *tablets*, Internet, mensajería instantánea, multimedia, redes sociales y otras herramientas de la era digital que son parte integral de sus vidas (Gallardo, 2012). Por ese motivo, hoy en día nos encontramos con un tipo de alumnas/os que “piensan y procesan la información de manera diferente a como lo hacían sus predecesores, porque sus patrones de pensamiento han cambiado” (Gallardo, 2012, p.9). A pesar de ello, se puede observar que, aunque las/os universitarias/os tienden a comunicarse mediante fotografías, *memes*, *emojis* o *selfies*, la comunicación no verbal del S.XXI en definitiva, cuentan con un escaso bagaje en el análisis crítico de la cultura visual y de las imágenes de su entorno.

Esa reflexión nos lleva a plantearnos la necesidad de ofrecer un tipo de Educación Artística que ayude a fomentar la mirada crítica hacia la cultura visual contemporánea. En este trabajo se resume una de las líneas metodológicas que se está aplicando en la asignatura de Didáctica de la Educación en las Artes y la Cultura Visual del Grado de Educación Primaria (Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz, UPV/EHU). El trabajo teórico-práctico que se lleva a cabo con el alumnado de esta facultad permite desarrollar una hibridación entre el lenguaje artístico contemporáneo y las prácticas digitales utilizadas habitualmente por la “generación Z”, basándose en sus intereses y realidad cotidiana para poder desarrollar un pensamiento reflexivo hacia su entorno social a través de la imagen.

Por un lado, desde el área de Educación Artística intentamos crear nuevas vías que potencien la generación de pensamiento mediante prácticas artísticas contemporáneas que veremos a continuación. Por otro, pretendemos posicionar esta área en nuevos paradigmas educativos donde este alumnado no ha tenido oportunidad en su previo recorrido escolar. Para ello, fomentamos la experimentación de una Educación Artística lejos del imaginario de lo meramente ocioso y decorativo. Intentamos dar visibilidad a esta disciplina pese al débil apoyo institucional e ubicarla en un contexto educativo en donde el arte o el aprendizaje desde/a través de él, es imprescindible para el desarrollo cognitivo de alumnos de Primaria. Partiendo de una metodología participativa y vivencial, estos futuros profesoras y profesores piensan también sobre la propia asignatura, con el objetivo que en los próximos años puedan iniciar un cambio en su práctica docente con un prisma diferente respecto al área.

Cultura Visual y Educación Artística.

Como apunta Acaso (2009), el mundo como texto ha sido sustituido por el mundo como imagen, lo que hace que nos encontremos ante un perfil de alumnado extremadamente vulnerable respecto a este cambio social, donde las imágenes, de manera sibilina han tomado gran importancia en medio de la comunicación. Claro ejemplo de ello es la masiva publicidad a la que somos sometidas/os, siendo muchas veces agresiva e invasiva. Sin querer, la publicidad ha entrado hasta incluso dentro de las aulas, ya que, por ejemplo, al ver un video de *Youtube* con las/os alumnas/os, primero, siempre se nos impone un anuncio publicitario. Este modelo de imagen se autodefine no sólo como información, sino que lleva en su haber el componente de la persuasión (Fontcuberta, 2014). Y es aquí donde desde nuestra área de Educación Artística en la Facultad de Educación, podemos reforzar esa vulnerabilidad y empoderar a nuestras futuras profesoras y profesores ante esta furia de las imágenes (Fontcuberta, 2014) utilizando el medio artístico para reflexionar sobre ello. Consideramos que crear conciencia entre el futuro profesorado es clave para reaccionar ante la situación actual, dado que, si la profesora o profesor no ve la problemática que aquí se plantea, no podrá persuadir de ello a sus alumnas/os.

Centrándose en la figura del docente como agente responsable de la educación visual, Acaso (2005) propone la Didáctica De la Sospecha (DDS), que define como un tipo de estrategia que sirve tanto para la investigación como para la intervención en Educación Artística. La DDS se centra en fomentar la sospecha acerca de las imágenes que nos rodean como medio para crear conocimiento. En la estrategia pedagógica de la DSS, docentes y alumnas/os se posicionan como consumidores frente a la imagen que ha sido etiquetada de información (por ejemplo, la publicidad), así como creadores, tratando de construir discursos visuales que sirvan para denunciar la manipulación visual a la que estamos sometidas/os. Acaso (2005) propone el uso de la sospecha para tratar de identificar la “metanarrativa visual”, que define como “el discurso que el poder emite a través del lenguaje visual” (p. 17) y que ha sido codificado en un nivel manifiesto (consciente para el espectador) y en un nivel latente. Por otro lado, encontraríamos la “micronarrativa visual”, es decir “el discurso que los grupos oprimidos por el poder formulan a través del lenguaje visual” (p.18). Por tanto, el objetivo principal de la DSS se basa en desenmascarar las metanarrativas y en producir micronarrativas visuales.

En este sentido, son muchos los mensajes que tratamos de transmitir al alumnado a partir de las prácticas artísticas que se proponen en el aula, ya que, al fin y al cabo, “la cultura visual contemporánea compromete los modos de relación con el mundo y los otros” (Martínez, 2014, p.1) y al igual que les ocurre a nuestras/os alumnas/os del Grado de Educación Primaria, su futuro alumnado también estará fuertemente influido por el hiperdesarrollo del lenguaje visual (Acaso, 2014). Ello nos lleva a reflexionar sobre la importancia de aprender a utilizar la imagen como un medio de comunicación entre profesora/or y alumna/o, como un instrumento de análisis crítico de nuestro entorno, así como una herramienta pedagógica para el que se requiere

un proceso formativo, ya que como explica Acaso (2009), la capacidad de absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata del ser humano, sino que es una habilidad que hay que aprender y desarrollar.

Como punto de partida para este re-aprendizaje acerca de la cultura visual por parte del alumnado universitario nos basamos en sus propias experiencias y usos de la imagen, por ejemplo, fomentando un análisis crítico de las fotografías que utilizan en sus redes sociales. Fontcuberta señala que la aparición del “*Homo Photographicus*” (2014) nos permite hablar de una revolución de los aficionados que necesariamente pasa por una revisión de la figura del amateur, y en esa línea, las/os alumnas/os tienen la oportunidad de situarse como espectadores reflexivos de su propio lenguaje visual, tomando conciencia de la (sobre)exposición de su imagen en la redes, del discurso visual modelado e incluso artificial que proyectan, así como de los estereotipos de nuestra cultura que han introyectado y reproducen sin darse cuenta a través de sus discursos gráficos. Las reflexiones sobre las imágenes que consumen y producen de manera masiva les permiten a las/os alumnas/os comenzar a desarrollar una nueva mirada como usuarios de la cultura y como futuros docentes. Partiendo de sus prácticas artísticas, las/os alumnas/os pueden llegar a comprender que “el mundo visual se manifiesta como universo alternativo a la existente realidad: reemplaza la realidad por imágenes” (Escaño, 1999, p.64), lo que pone en valor la función de la educación a la hora de aprender a generar un pensamiento crítico ante la sobreestimulación visual que encontramos y en la que participamos como consumidores y productores en nuestro entorno y la influencia de este para generar patrones de conducta.

La práctica educativa basada en el Arte Contemporáneo y el uso del cuerpo como medio para potenciar el pensamiento crítico.

A partir de dicho planteamiento se ha desarrollado un marco metodológico específico que busca que el alumnado de Magisterio desarrolle competencias con las que sean capaces de trabajar las diversas realidades del siglo XXI con las/os niñas/os a través de la imagen. Es decir, el objetivo principal consiste que las/os alumnas/os de este Grado, como futuras/os profesoras/es de niñas y niños de 6 a 12 años, desarrollen herramientas con las que analizar la cultura visual desde una perspectiva crítica, constructiva y coherente con la realidad social en la que conviven y así sea posible cambiar los paradigmas respecto a la Educación Artística que encaucen en una vía que conecta también con la mediación socioeducativa y la comunicación digital.

En esta práctica convergemos varias docentes, utilizando diferentes perspectivas con un mismo foco: el desarrollo del pensamiento crítico ante el consumo y la producción de la cultura visual. Con este fin, a lo largo del curso escolar se reflexiona sobre diferentes paradigmas teóricos y referentes del Arte Contemporáneo como base para que el alumnado elabore su

propio discurso personal mediante la (re)creación de imágenes. En el aula se generan espacios de creación y debate que ayudan a estas/os alumnas/os conocer y reinterpretar las imágenes a partir de sus propias reflexiones, intereses y experiencias estéticas, trabajando así por reeducar al “*Homo Photographicus*” (Fontcuberta, 2014).

Como parte de esta metodología de Educación Artística le otorgamos un especial valor al uso del cuerpo en la cultura visual, y la experiencia y/o el pensar con el mismo cuerpo se convierte en eje central para el aprendizaje. Consideramos imprescindible que las y los alumnos de características anteriormente mencionadas, observen, descubran y reflexionen sobre la relevante importancia/riesgo de las imágenes desde una postura prosumidora y exponiendo su propio cuerpo/imagen como campo de observación:

La educación debe provocar una movilización a todos los niveles: intelectual, afectivo y corporal, con la intención de enriquecer al alumno a través de sus propias averiguaciones. Esa aproximación a sí mismo le permitirá conocerse y comunicarse mejor, y eso lo podemos alentar por medio del uso expresivo del cuerpo. Sin embargo, la realidad es contumaz y a fuerza de intentar ser eficaces, hemos ido separando el saber del cuerpo de nuestras bases educativas (Coterón y Sánchez, 2010, p.118).

Desde este prisma se busca que el alumnado no solo pueda realizar un análisis crítico de las figuras humanas que aparecen en los discursos artísticos o publicitarios, sino que se les incita a entender su propio cuerpo como un medio de expresión visual. Resulta paradójico cómo este alumnado de la generación Z utiliza su imagen corporal como vía de comunicación en redes sociales, pero a su vez disocia el uso del mismo en su proceso de aprendizaje. Como “nativas/os digitales” han adquirido diferentes recursos e incluso han llegado a dominar estrategias para expresarse mediante su propio cuerpo (*selfies*, *directs*, *challenges*, etc.) pero probablemente la mayoría de ellas/os rara vez ha usado su cuerpo para pensar, reflexionar o aprender conscientemente. En cambio, Grasso (2001) considera que en la actualidad el cuerpo es vital en la adquisición del saber del mundo o de la sociedad, o incluso de una o uno mismo y de la propia capacidad de resolución de problemas, y centrándose en la práctica educativa, esta autora añade:

Los docentes tenemos el compromiso de revisar nuestra tarea, de verificar desde qué idea del cuerpo propio y del de los alumnos educamos...Contenido que no se limita a una asignatura, a un nivel o modalidad específica, como serían la educación física o artística... (Grasso, 2001, p.8)

Por tanto, consideramos que algunos conceptos como la Cultura Visual, el Arte Contemporáneo, el cuerpo, la reflexión, las redes sociales y la comunicación digital se pueden entrelazar de forma rizomática con el fin de promover un pensamiento crítico en el alumnado, tanto universitario como escolar. En esta práctica la corporalidad cobra una especial relevancia como medio de aprendizaje, entendiendo que el cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social (Foucault, 1992). Utilizando las imágenes de esa realidad que encontramos documentada en de redes sociales, anuncios publicitarios y obras de arte, el alumnado de Magisterio comienza a utilizar sus propios recursos, gráficos, digitales y corporales como medio para transmitir y compartir de un modo visual sus ideas y generar la reflexión del espectador

Resultados.

Desde la base teórica previamente expuesta, a lo largo del curso se reflexiona acerca de los conceptos utilizados por diversos referentes del Arte Contemporáneo como Cindy Sherman, Annette Messager, Nan Goldin, Marta López, Eulalia Valldosera, Ikeuchi Hiroto, Ben Zank, Martin Backes, Angélica Dass, Yolanda Domínguez... sirviendo sus obras como inspiración para que las/os alumnas/os puedan desarrollar sus propios discursos visuales. Al mismo tiempo, la puesta en común de las imágenes creadas por el alumnado incentiva una mirada respetuosa y crítica hacia las ideas del otro, logrando así generar debates en torno al análisis de sus propias producciones. Con el fin de ilustrar algunos de los resultados que se han obtenido con las prácticas artísticas realizadas en el Grado de Educación Primaria de Vitoria-Gasteiz, en este artículo se muestran los ejemplos de tres ejercicios: un análisis crítico de la metanarrativa publicitaria a través de la técnica gráfica *doodle bombing*, la creación de “máscaras anti reconocimiento” en respuesta a la sobre exposición en *mass media* y un ejercicio reflexivo basado en el movimiento de la contrapublicidad con fotografías creadas por las/os alumnos/as a través de sus poses corporales.

En el primer caso, la tendencia artística *Doodle Bombing* (Fig.1) facilita la intervención directa sobre la imagen publicitaria de las revistas a las que las/os alumnas/os no suelen recurrir, fomentando y materializando así el análisis crítico de los anuncios que consumen de forma cotidiana en las pantallas. En el caso de este ejercicio, en la puesta en común de las producciones de las/os alumnas/os habitualmente se generan debates en torno a la estereotipación de género y la desnaturalización del cuerpo en publicidad, así como acerca de las estrategias visuales que utilizan las marcas comerciales para potenciar la estética de los productos. Como reflexión final, los alumnos logran tomar conciencia de que la cultura visual es algo que vamos introyectando desde la primera infancia, y, por tanto, su labor como futuros docentes también implica ayudar a sus alumnas/os de Educación Primaria a cuestionar los mensajes implícitos que asumimos y reproducimos a partir de la imagen publicitaria.



Figura 1. Trabajos y reflexiones del alumnado (2020). *Doodle bombing*. Fuente propia.

El segundo ejemplo es la dinámica “máscara anti reconocimiento facial” (Fig.2), que surge en el reciente contexto de estado de alarma en la pandemia Covid-19 donde las mascarillas han adquirido suma importancia en nuestra supervivencia. Aprovechando las grandes controversias que el uso de estas ha provocado en la sociedad, se ha propuesto una reflexión sobre la exposición y/o ocultación de nuestro rostro, ya que nos encontramos ante nuevas maneras visual o estéticas de exponernos y reconocernos. Con esta realidad social como contextualización, las y los alumnas/os reflexionan sobre la idea de exposición de su propia imagen en las redes, el control que tienen (o no) sobre esa práctica y el nivel de conciencia sobre dónde quedan las imágenes que comparten, también de cómo somos identificados por la adopción de la tecnología de reconocimiento facial en cualquier lugar de nuestro planeta para un mayor control social. Con esta práctica pretendemos que el alumnado reflexione sobre su propio cuerpo como ente físico y pueda crear su propia micronarrativa visual sobre la identidad digital que construyen, así como a qué patrones de conducta se acercan. También posibilita pensar en el concepto de intimidad ante las nuevas tecnologías y modos de comunicación. De esta manera, usando el propio cuerpo como eje central de pensamiento, dan respuesta a esta situación. Las y los alumnos “corporizan” sus propias críticas, donde pensamiento y cuerpo vuelven a conectarse para producirse un proceso de aprendizaje.



Figura 2. Trabajos y reflexiones del alumnado (2020). *Máscaras anti reconocimiento facial.* Fuente propia.

Por último, se muestra el ejercicio “poses” (Fig.3) en el que el propio cuerpo del alumnado es la base de la composición fotográfica. En este caso, tras trabajar una serie de conceptos teóricos sobre las consecuencias de los estereotipos de género y la posibilidad de combatirlas mediante el lenguaje visual (siguiendo la estrategia DDS), las/os alumnas/os diseñan sus propias escenografías y poses corporales para crear una propuesta crítica de contrapublicidad. Mediante esta práctica, y como guiño a la acción de la artista Yolanda (Domínguez, 2011), se posicionan en el lado opuesto de la imagen reflejada en el anuncio publicitario vivenciando desde el propio cuerpo aquello a lo que quieren poner el foco y modificarlo, corregirlo o cambiarlo. Experimentan la comunicación no verbal y en respuesta corporal a los cánones y estereotipos que consumen habitualmente en el entorno digital.

En definitiva, a través de las diversas propuestas teórico-prácticas las/os alumnas/os logran entender las prácticas artísticas contemporáneas como medio para favorecer una mirada crítica hacia la cultura visual, pudiendo de ese modo enlazar los conceptos artísticos con su expresión visual cotidiana en redes sociales. Al mismo tiempo, las reflexiones compartidas en grupo les ayudan a ubicarse en el rol de futuros docentes de Educación Primaria, pudiendo plantearse de ese modo su labor para con las/os niñas/os a la hora de trabajar aspectos como los estereotipos de género, el uso del propio cuerpo o la sobreexposición visual a la que estamos

expuestos. Otra de las reflexiones que habitualmente surge en los debates grupales es la ausencia que hasta el momento han tenido de referentes artísticos femeninos que les permitan entender el uso del cuerpo en la imagen desde una perspectiva más amplia, así como la importancia de transmitir ejemplos de mujeres artistas a sus futuras/os alumnas/os.



Figura 3. Trabajos y reflexiones del alumnado (2020). *Poses*. Fuente propia.

Conclusiones.

Los resultados obtenidos hacen patente la importancia de generar espacios de reflexión y debate en torno al Arte como vía con la que fomentar el pensamiento crítico, tratando de que los/as alumnos/as universitarios/as dejen de ubicarse como espectadores pasivos de la cultura visual para convertirse en agentes activos y creadores de sus propias imágenes y discursos gráficos. Esta experiencia les permite tomar conciencia de sus propias relaciones para con la imagen de uno/a mismo/a y del otro. Además, promueve una nueva posición ante la imagen, el cuerpo y sobre todo las prácticas educativas artísticas. Desde la propia experiencia, la/el alumna/o, toma conciencia de nuevos paradigmas posibles en cuanto a la educación artística se refiere; construye nuevos imaginarios (Acaso y Megías, 2017) y nuevos campos de desarrollo de la educación desde/con el arte anexos a las situaciones reales del siglo XXI.

En la interacción con las/os alumnas/os se constata que estas/os entienden e interiorizan las prácticas educativas artísticas desde una vivencia personal y desarrollan sus propias estrategias creativas, logrando una gran divergencia de resultados a partir de una misma propuesta. Esto, además de favorecer el respeto hacia las imágenes creadas por sus compañeras/os, así como las prácticas creativas colaborativas, también promueve que cada alumna/o pueda cuestionarse sus propios prejuicios y estereotipos. Como se ve en las producciones creadas por el alumnado, es habitual encontrar imágenes realizadas por alumnas criticando las prácticas estéticas socialmente impuestas y asumidas por las mujeres, así como imágenes en las que los alumnos se cuestionan el lugar del hombre en la sociedad actual y expresan su necesidad de generar otro tipo de masculinidades alternativas a la tradicional. En este sentido, se observa que la recreación de estrategias artísticas contemporáneas ayuda al alumnado a dejar de ser un consumidor pasivo de la cultura visual, para poder desarrollar un lenguaje visual propio y crítico con los estereotipos aprendidos.

Por último, queremos reflexionar sobre el uso del cuerpo como eje vertebrador del pensamiento, como campo de experimentación vivencial y como objeto de investigación durante las prácticas artísticas. Las imágenes creadas por las/os alumnas/os pueden considerarse respuestas encarnadas a algunos de los retos y problemáticas actuales, siendo el lenguaje visual y corporal el instrumento con el que replantear una mediación socioeducativa a través del Arte. Ante el hiperdesarrollo del lenguaje visual (Acaso, 2009) que viven en la actualidad, las/os futuras/os docentes de Educación Primaria han logrado llevar a cabo sus propias intervenciones críticas y generadoras de nuevas reflexiones, entendiendo el cuerpo como un elemento importante de la comunicación visual y ubicándose en los discursos gráficos y digitales como prosumidores conscientes de la imagen.

Referencias

- Acaso, M y Megías, C. (2017) *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación
- Acaso, M. y Megías, C. (2019). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata
- Acaso, M. (2005). Didáctica De la Sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI. En *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- Coterón, J y Sánchez, G. (2010). Educación Artística por el movimiento: La expresión corporal en Educación Física. *Aula*, 16, 113-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/i550>
- Domínguez, Y. (2011). *Poses*. [web]. Recuperado de: <https://bit.ly/3gcuCtx>
- Fontcuberta (2016). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Foucault, M. (1992). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En M. Foucault, *Microfísica del poder*. Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (pp. 153-162). Madrid: La Piqueta
- Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 7-21. DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2012.1>
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física*. Argentina: Ediciones Educativas.
- Martínez, S. (2014) *Cultura Visual y Educación de la Mirada: Imágenes y Alfabetización*. LAV. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/16201>

NoDOS(3) Calling!! Propuesta de trazos, huellas y recorridos como resultado de una residencia artística online

NoDOS (3) Calling!! Proposal of lines, footprints and routes as a result of an online artistic residency

Elia Torrecilla

elia.torrecilla@gmail.com

Cristina Ghetti

cristighetti@gmail.com

Universidad Miguel Hernández, Elche (España)

Recibido 04/09/2020 Revisado 10/10/2020

Aceptado 12/10/2020 Publicado 31/07/2020

Resumen:

En el presente fotoensayo se comparte un proyecto artístico intermedia, realizado en The Spectacular House, una plataforma de divulgación de arte y pensamiento, comisariada por Sofia Caetano y establecida en Pittsburgh (USA) y Ponta Delgada (Azores). Su labor se muestra en una página web creada con el objetivo de promover el arte y la cultura de manera virtual a escala global. Dentro de esta plataforma, se encuentra “Gate”, una puerta que se abre hacia una galería de arte online donde se alojan proyectos site specific y proyectos generados en Internet como parte del proceso desarrollado en un entorno de residencia artística online. Y es dentro de este contexto donde el Grupo NoDOS(3), formado por Cristina Ghetti y Elia Torrecilla, desarrolló un proyecto durante dos semanas. El resultado final es una pieza digital, con una fuerte presencia de lo sonoro, donde las interacciones del usuario, las experiencias de desplazamientos, hipervínculos, vídeos, fotos y recorridos múltiples permiten visualizar un trabajo de naturaleza híbrida, de una manera diferente y creativa.

En este fotoensayo, se propone una visualización del proyecto a través de imágenes que muestran nuestro proceso de trabajo y que permiten al lector atravesar la pantalla a través del hipervínculo. De este modo, el visitante podrá participar de las investigaciones que NoDOS(3) llevamos a cabo, y que están basadas en el uso del cuerpo y la tecnología en el espacio (físico, virtual e híbrido) a través de la performance. En definitiva, ofrecemos la posibilidad de que el visitante realice un recorrido de manera lúdica e interactiva a través de un fotoensayo a golpe de “click”.

Sugerencias para citar este artículo,

Torrecilla, Elia; Ghetti, Cristina, (2020). NoDOS (3) Calling!! Propuesta de trazos, huellas y recorridos como resultado de una residencia artística online. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 137-153, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>

TORRECILLA, ELIA; GHETTI, CRISTINA. NoDOS (3) Calling!! Propuesta de trazos, huellas y recorridos como resultado de una residencia artística online. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 137-153, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>

Abstract:

In this photo essay an intermediate artistic project is shared, carried out at The Spectacular House, a platform for the dissemination of art and thought, curated by Sofia Caetano and established in Pittsburgh (USA) and Ponta Delgada (Azores). His work is displayed on a website created with the aim of promoting art and culture virtually on a global scale. Within this platform, there is "Gate", a door that opens to an online art gallery where site specific projects and projects generated on the Internet are hosted as part of the process developed in an online artistic residency environment. And it is within this context that the NoDOS Group (3), made up of Cristina Ghetti and Elia Torrecilla, developed a project for two weeks. The end result is a digital piece, with a strong presence of sound, where user interactions, travel experiences, hyperlinks, videos, photos and multiple tours allow visualizing a work of a hybrid nature, in a different and creative way.

In this photo essay, a visualization of the project is proposed through images that show our work process and that allow the reader to cross the screen through the hyperlink. In this way, the visitor will be able to participate in the investigations that NoDOS (3) carry out, and that are based on the use of the body and technology in space (physical, virtual and hybrid) through performance. In short, we offer the possibility for the visitor to take a tour in a fun and interactive way through a photo-essay at the click of a button.

Palabras Clave: Arte, performance, virtual, híbrido, residencia artística.

Key words: Art, performance, virtual, hybrid, artistic residency.

Sugerencias para citar este artículo,

Torrecilla, Elia; Ghetti, Cristina, (2020). NoDOS (3) Calling!! Propuesta de trazos, huellas y recorridos como resultado de una residencia artística online. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 137-153, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>

TORRECILLA, ELIA; GHETTI, CRISTINA. NoDOS (3) Calling!! Propuesta de trazos, huellas y recorridos como resultado de una residencia artística online. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), octubre 2020, pp. 137-153, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>

Introducción: ¿Qué es The Spectacular House?

The Spectacular House es una plataforma de divulgación de arte y pensamiento basada en Pittsburgh USA y Ponta Delgada Azores, cuya labor se vuelca en una página web con la premisa de compartir y divulgar arte y pensamiento artístico de manera virtual a escala global.

Perfil de los Invitados

Esta residencia funciona por invitación de la directora del espacio y comisaria Sofia Caetano. El perfil de invitados son artistas visuales o sonoros internacionales cuyo trabajo puede ser visualizado vía online. En este enlace se puede acceder al archivo de los diferentes artistas que realizaron la residencia artística online: <https://www.thespectacularhouse.com/gallery-residency-archives>

Idea de nuestra participación

NoDOS(3) Calling! Es una pieza realizada y concebida para ser vista online. La pieza es una presentación de nuestro grupo artístico interdisciplinar “NoDOS(3)” formado por Cristina Ghetti y Elia Torrecilla, que está abierto a la colaboración con otros artistas.

Esta propuesta ofrece la posibilidad de recorrer nuestros trabajos de una manera lúdica e interactiva.

Dentro de la página del proyecto, que funciona como un espacio de arte y producción, “GATE” es la galería de arte, donde se combinan proyectos site specific y proyectos generados en internet y desarrollados dentro de un entorno de residencia online.

NoDOS(3) fue invitado a realizar su obra durante un periodo de trabajo online de dos semanas (residencia virtual), durante el cual se realizaron intercambios creativos con la comisaria. El resultado final fue expuesto en la página web de the Spectacular House: <https://www.thespectacularhouse.com/nodos-3>

El día de la presentación, se realizó un encuentro virtual, a modo de inauguración, en el que fuimos invitadas a presentar nuestro trabajo vía streaming para intercambiar ideas sobre nuestros proyectos en particular, y también para reflexionar sobre el desarrollo de proyectos en estos tiempos de confinamiento.

La pieza fue expuesta en GATE de The Spectacular House durante un periodo de dos meses. Transcurrido ese periodo, nuestra página pasa a formar parte del archivo de artistas residentes.

Punto de partida (idea de recorrido-paseo)

Aprovechando la potencialidad del medio (página web), decidimos adaptar nuestro trabajo y dotarlo de interactividad, para que el usuario pudiera transitar por las acciones realizadas y su registro, dejándose llevar por el hipertexto.

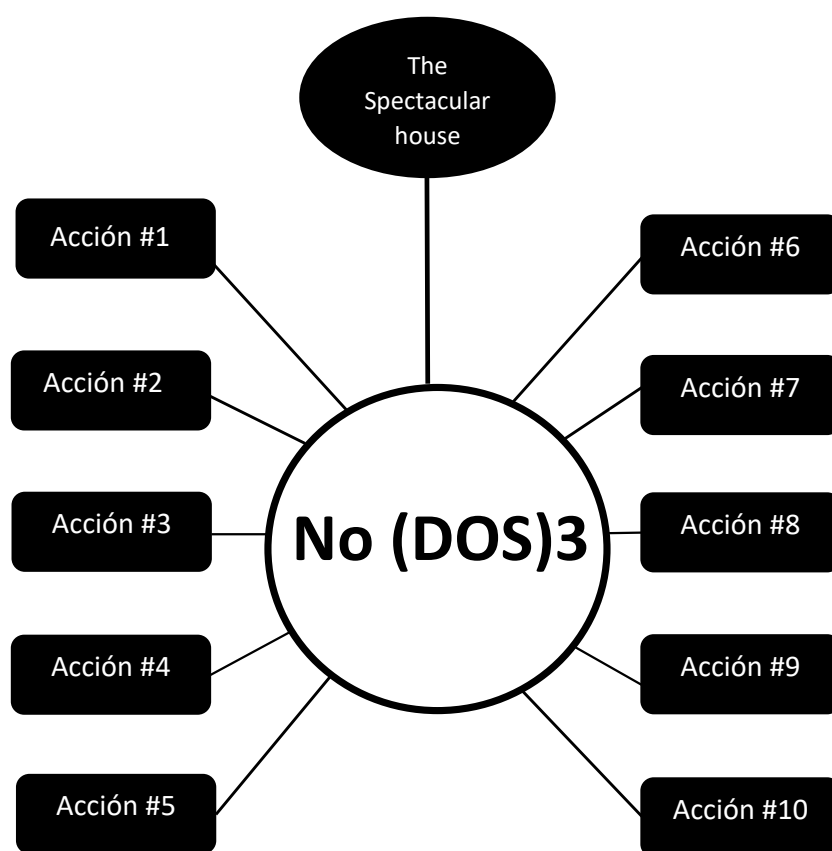
Desarrollo-estructura del recorrido visual

A partir de un portal con una imagen de las performers, se puede clickar sobre diez iconos que remiten a cada una de las acciones realizadas por el grupo. Al entrar en cada acción, el usuario accede a una descripción de la misma junto con la posibilidad de participar en un pequeño juego interactivo visual y sonoro.

Además de los registros de nuestras acciones (fotografía, vídeos, textos...), ofrecemos la experiencia de que el navegante visite aquellos espacios donde fueron realizadas dichas acciones. A través de Google Street View, el navegante puede pasear por las calles de un espacio virtual que representa el espacio físico.

Asimismo, como parte del juego visual, diseñamos unos gif que muestran una experiencia estética de la base de nuestras acciones: la línea.

ESCTRUCTURA DE LA PÁGINA WEB



NoDOS(3) (2020). Estructura de la página web. Fuente: las autoras

NoDOS(3)



NoDOS(3) (2020). Cabecera de la página. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/nodos-3>

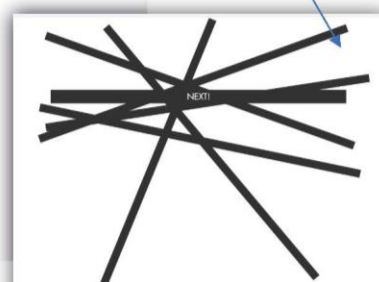


Action#1



NoDOS(3) presents in Punto Art Gallery, Valencia, Spain, an ad hoc proposal for Cristina Ghatti's exhibition "Stripe-generators". Together, with Elia Torrecilla and Julio Sosa they propose their first group activity in which different conceptual interests come together. Taking the line as a protagonist, she extends into the space looking for the interaction with the public and with the outer gallery space. The displacement produced by the bodies as an extension of lines becomes sensible and reactive through the mobile devices attached to the performer's bodies traducing movements in sinusoidal wave sounds.

22 Junio 2016
Punto Gallery, Valencia
With the collaboration of Julio Sosa

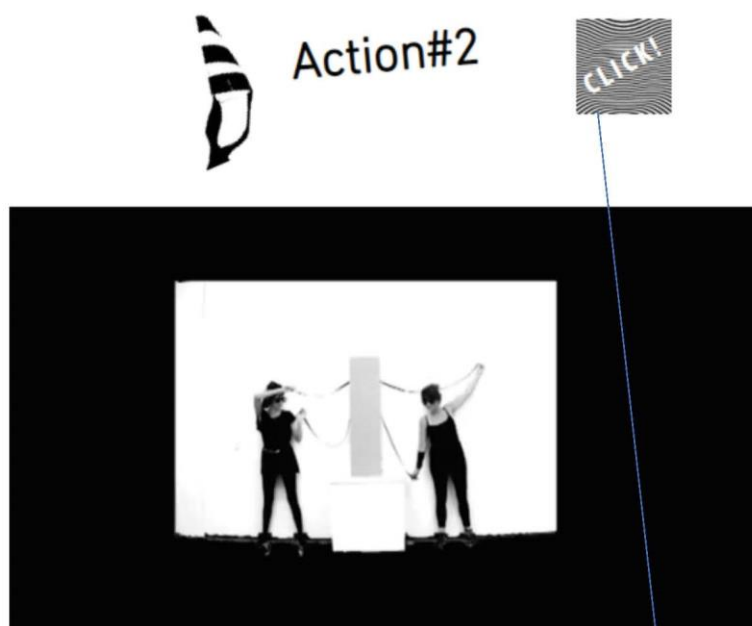


NoDOS(3) (2020). Acción #1. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/accion->

ISSN: 2340-9096

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>



https://www.youtube.com/watch?time_continue=283&v=rpxNZkliGtI&feature=emb_logo

NoDOS(3)'s second action is a hybrid work of art, an audiovisual performance where the virtual and the disembodied, are linked to the physical realm through the pictorial line that vanishes into a purely digital space. A work of art where glitch aesthetic and the relationship of the body with the line in a 2D space, acquire a third dimension thanks to light and sound generated in real-time.

The work was committed by the Intramurs international art festival held in Valencia city and presented in Ca Revolta Teather.

23 October 2016

With the collaboration of Julio Sosa



NoDOS(3) (2020). Acción #2. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/accion-2>

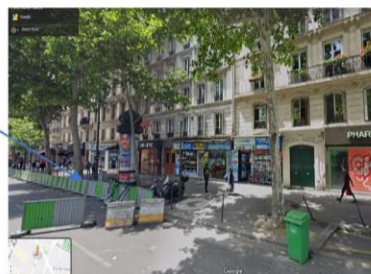


Action#3



```

<?xml version="1.0" encoding="UTF-8"?>
<kml
  xmlns="http://www.opengis.net/kml/2.2">
  <Document>
    <name>Acción #7 NoDOS(3)</name>
    <description>Recorrido
    acción</description>
    <Style id="line-FFD600-1200-nodesc-
  
```



NoDOS(3) Action#3 takes place mostly in public space, in the Belleville neighborhood, Paris. Using the elements (line - body - sound), we proposed an action interacting with the neighborhood people and bringing the street to the art gallery. In the first place it proposes a walk-in Belleville in which we collect by GPS the coordinates of the walk (our position in space in time); and, with this data, whose traduction to sound is generated by an application resulting in a series of sound waves activated by our mobile devices used during the action, in which the performers create a symbolic network using lines and establishing union points (nodes) between urban space, passersby and the exhibition space where the performance finished.

La línea que camina art project
Espace Julio PopUp – Space in progress
Belleville, París 2017

NoDOS(3) (2020). Acción #3. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/accion-3>

ISSN: 2340-9096

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>

 **Action#4** 



<https://vimeo.com/224468892>

NoDOS(3) Action #4 The group was invited to perform at the "Ruta de las Ermitas" Hermits routes concerts, organized by the Elche University. No(Dos)3 performed a modified version, manipulating sound with body movements, of "the Barricades Misterieuses" musical piece from Barrocan french musician François Couperin. The ambient of the church, the dressings and the distortions of sound changed the classic piece into a different light sound body movement experience

Villa Gadea Hermit 2017, Altea, Alicante, Spain
With the collaboration of Julio Sosa



NoDOS(3) (2020). Acción #4. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/accion-4>

ISSN: 2340-9096

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>



Action#5



<https://vimeo.com/224474478#at=17>

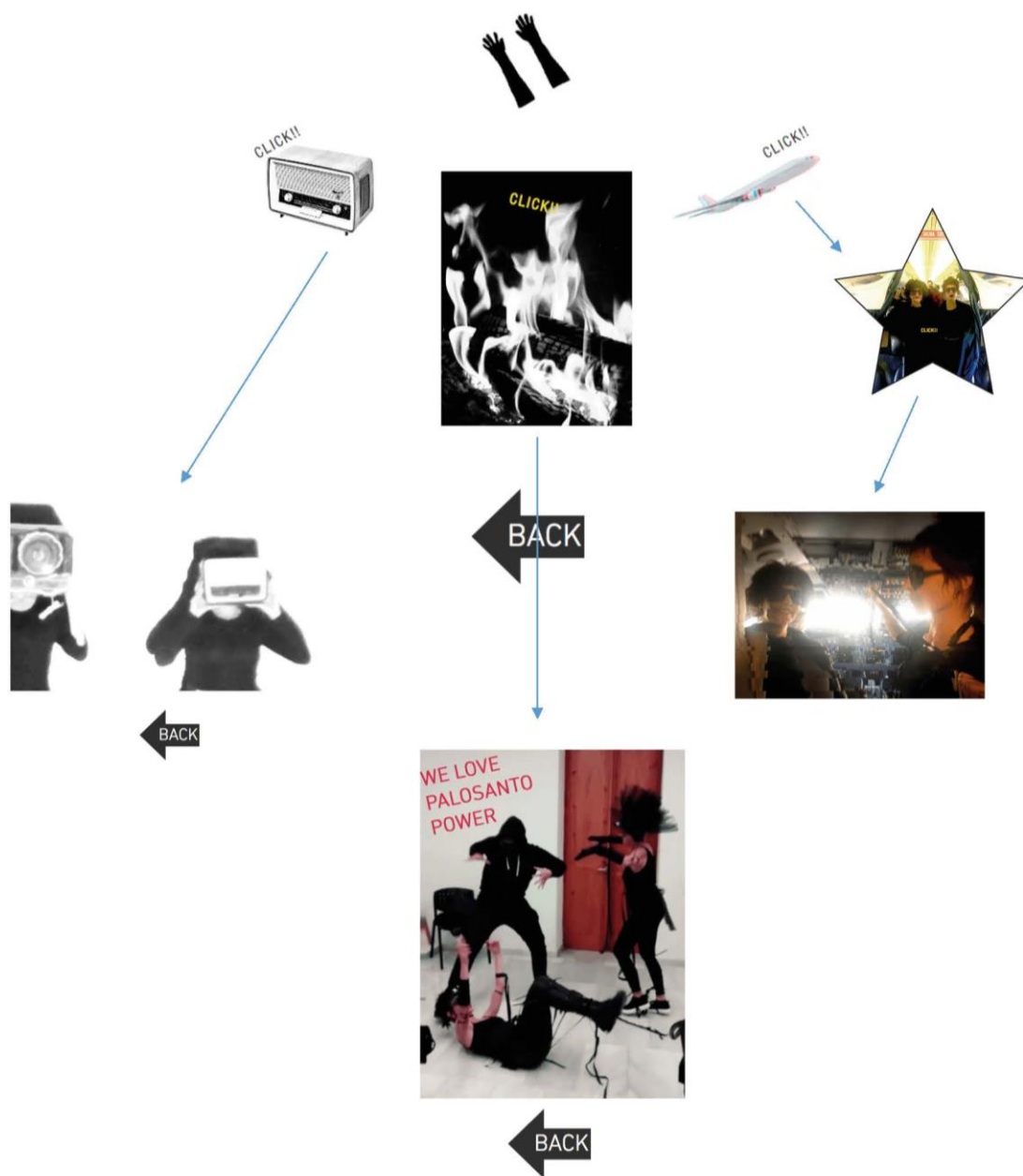
NoDOS(3) Invited to present a new art piece for the Nit de l'Art Altea (Altea art night) We performed with artist Julio Sosa, interacting with street people in the historic center of Altea Village, the group walked and sonorized a street, appearing surprisingly in the public space, tracing spatial diagrams with lines, as measuring the place for some unknown reason, generating sound with their mobile devices and vanishing into passersby at the end.

The historic center of Altea Village (public action) 2017



NoDOS(3) (2020). Acción #5. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/accion-5>



NoDOS(3) (2020). Bonus track. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/accion-6>

Action#7



BACK

In occasion of the international congress Art Science City organized by Malaga University, No(Dos)3 gave a lecture and at its end, invited the public to join them for a walk in the neighborhood, capturing the sound of their displacement, this time the performers had prosthesis apparatus attached to their bodies, and antennas, in order to capture the sounds. the public joined us for a walk that ended at the Artspace of the university, where an art show concerning the Congress was held.

With the collaboration of Julio Sosa.

BACK



BACK



NoDOS(3) (2020). Acción #7. Fuente: las autoras

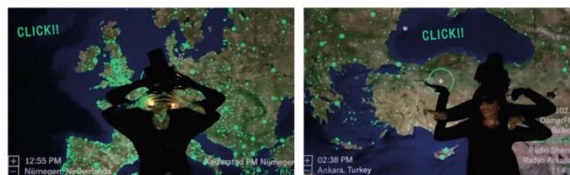
<https://www.thespectacularhouse.com/accion-7>

ISSN: 2340-9096

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>

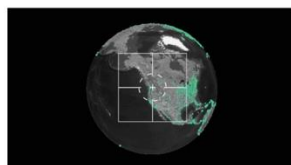


Action#8 *Flânerie Aural*



NoDOS(3) Action#8 "Flânerie aural" NoDOS(3) team proposed for Atenea congress "Women, art, technology" at the Innovation Center Las Naves (Valencia) a multimedia performance in which they establish a dialog between physical and virtual spaces through technology.
NoDOS(3) through displacements on a sound map showing real-time radio playing, taken from the web site Radiogarden melted the physic movements activating radio stations and seeing the result in real-time on-screen. The action makes aural walkthrough continents, manipulating image and sound, dancing and finally interacting with LEDs given to the public.
Las Naves Innovation Center, Valencia Spain
2019

BACK



BACK



Carry out your own flânerie aural



BACK

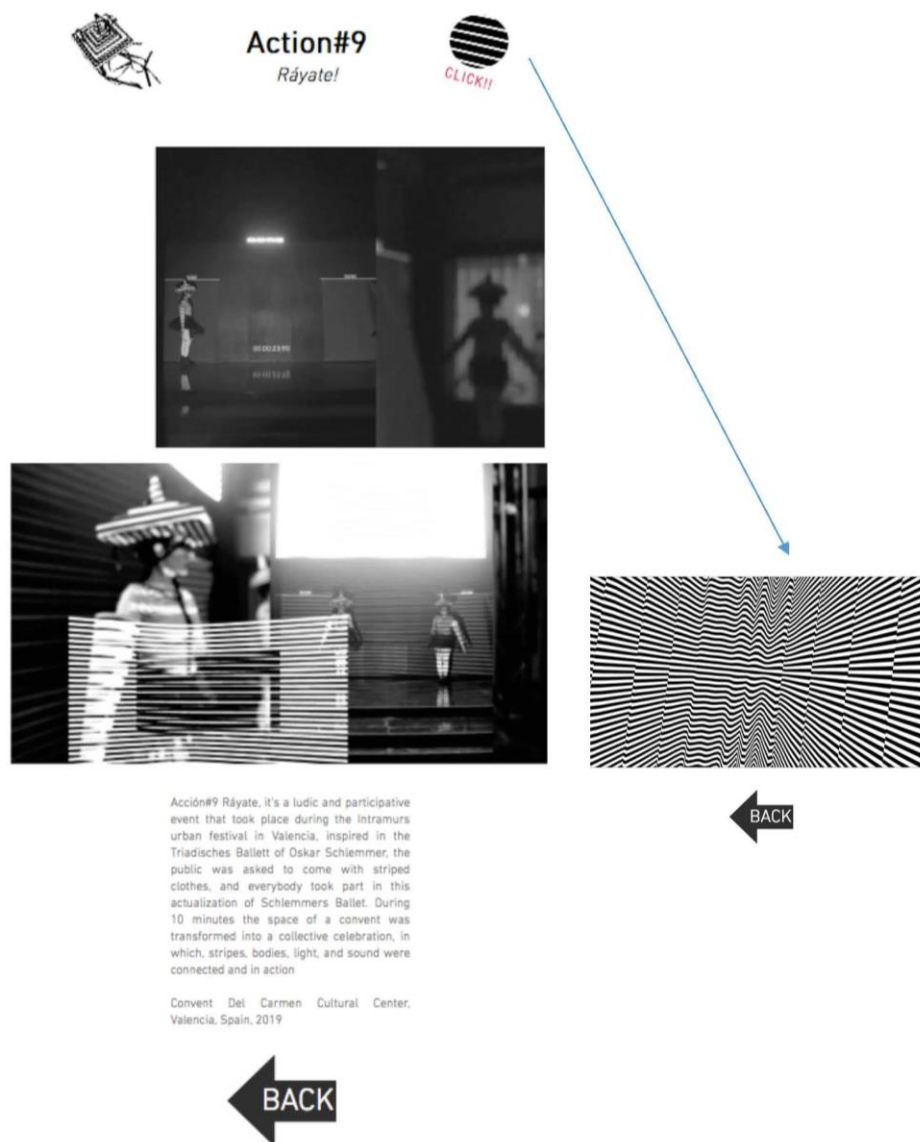


NoDOS(3) (2020). Acción #8. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/accion-8>

ISSN: 2340-9096

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>



NoDOS(3) (2020). Acción #9. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/accion-9>

ISSN: 2340-9096

<https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5726>



NoDOS(3) (2020). Acción #10. Fuente: las autoras

<https://www.thespectacularhouse.com/accion-10>

Conclusión

El trabajo de NoDOS(3) es de naturaleza híbrida. Esta experiencia nos ha permitido la posibilidad de una visualización, también híbrida, de nuestras acciones en el campo de la realidad.

La experiencia se cerró con un encuentro virtual online donde pudimos responder a preguntas de nuestros usuarios y obtener un *feedback* de nuestro trabajo.

Cabe decir, que esta experiencia fue desarrollada en periodo de confinamiento y que la esencia virtual de esta residencia cobró un significado más potente aún dadas las circunstancias.

Ello permitió que personas de todo el mundo, desde sus casas, pudieran conocer nuestro trabajo, y a nosotras poder realizar un trabajo vía telemática sin la necesidad de desplazarnos a un espacio físico cuyo acceso estaba limitado en esos momentos.

Referencias

- Torrecilla, Elia; Ghetti, Cristina. Interferencias en el paisaje. Cuerpo y espacio en la práctica artística de NoDOS(3). ANIAV - Revista de Investigación en Artes Visuales, [S.l.], n. 6, p. 95-107, mar. 2020. <https://doi.org/10.4995/aniav.2020.12948>
- Torrecilla, Elia. (2018). “El lenguaje de las interfaces en movimiento: La hibridación en la práctica artística de NoDOS (3)”. ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación, (15), 7-14.
- Torrecilla, E. (2018). Flâneur, Ciberflâneur, Phoneur: Un paseo de resignificación del Flaneur por el espacio urbano moderno, el ciberespacio y el espacio híbrido. Acciones artísticas propias entre 2011-2018 [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica De València. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/107391>
- .

El arte visual como herramienta de investigación para analizar la imaginación de los niños.

Visual art as a research tool for analyzing the imagination of children.

Michela Fabbrocino

Universidad de Granada (España)

michela.fabbrocino@gmail.com

Recibido 25/09/2020 Revisado 18/10/2020

Aceptado 18/10/2020 Publicado 31/10/2020

Resumen:

Las tecnologías basadas en video e imagen han cambiado las formas tradicionales de realizar ciertas tareas y, aún más, la forma en que adultos y niños descifran y entienden el mundo. El método de comunicación ofrecido por el sistema de medios expone al espectador a información repetitiva y fugaz que promueve una actitud acrítica y lo priva de la posibilidad de interactuar. El problema de un aprendizaje que pasa por un consumo incontrolado de tecnologías de audio y video es la ausencia de un puente que conecte los datos adquiridos con la capacidad de codificar información.

En sí mismos, los medios no afectan negativamente la creatividad de los niños. El problema es su mal uso. En el curso de mi investigación, observé que el consumo incontrolado de televisión tiende a limitar las capacidades creativas vinculadas a la imaginación y la codificación cerebral, ya que el niño no logra asimilar el contenido multimedia de manera autónoma y adecuada. Si la imagen mental proviene de una imagen audiovisual externa, si no se procesa o construye de manera personal, para el niño no existe un esquema claro de conocimiento, sino un conjunto de elementos sin un orden lógico. (Arboleda Estudillo, 2013).

Sugerencias para citar este artículo,

Fabbrocino, Michela, (2020). El arte visual como herramienta de investigación para analizar la imaginación de los niños. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 155-173, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5790>

FABBROCINO, MICHELA. El arte visual como herramienta de investigación para analizar la imaginación de los niños. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II) octubre 2020 pp. 155-173, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5790>

Abstract:

Video and image-based technologies have changed the traditional ways of performing certain tasks and, even more, the way adults and children decipher and understand the world. The communication method offered by the media system exposes the viewer to repetitive and fleeting information that promotes an uncritical attitude and deprives them of the possibility of interacting. The problem of learning that goes through uncontrolled consumption of audio and video technologies is the absence of a bridge that connects the acquired data with the ability to encode information.

By themselves, the media does not adversely affect children's creativity. The problem is its misuse. In the course of my research, I observed that uncontrolled television consumption tends to limit creative capacities linked to imagination and brain coding, since the child does not manage to assimilate multimedia content in an autonomous and adequate way. If the mental image comes from an external audiovisual image, if it is not processed or constructed in a personal way, for the child there is no clear scheme of knowledge, but rather a set of elements without a logical order. (Arboleda Estudillo, 2013).

Palabras Clave: Educación, investigación educativa, artes visuales, medios de comunicación, imaginación

Key words: Education, educative research, visual arts, mass media, imagination

Sugerencias para citar este artículo,

Fabbrocino, Michela, (2020). El arte visual como herramienta de investigación para analizar la imaginación de los niños. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II), págs. 155-173, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5790>

FABBROCINO, MICHELA. El arte visual como herramienta de investigación para analizar la imaginación de los niños. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II) octubre 2020 pp. 155-173, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5790>

1. El juego como espacio de libertad e imaginación

Cuando un niño juega, a menudo, se imagina que es otra persona: proyecta otro yo en su imaginación, a veces igual a él con diferentes características, otras veces un personaje conocido en su propia realidad y redefinido de acuerdo con las necesidades de ese momento; adquiere temporalmente rasgos o actitudes, simula acciones y discursos. En los juegos de ficción, el niño refleja lo que ve y oye cuando mira a los adultos, pero no se limita a reproducir las experiencias que ha vivido: las reelabora creativamente, combinándolas entre sí y construyendo una nueva realidad de acuerdo con sus gustos y necesidades. Es en el momento del juego que el niño usa su imaginación a voluntad, esa imaginación que, como sabemos por Vygotskij, depende de la realidad y de las experiencias anteriores: cuanto más rica sea la experiencia humana, más material estará disponible para la imaginación. (Vygotskij, 1986, págs. 19-20). Al mismo tiempo, observa Perner, el niño mantiene el control de la situación para no caer en el error de confundir lo real con lo simulado (Perner, 1994, p. 74).

El momento del juego representa un papel fundamental en la construcción del "yo" infantil y en la consolidación de la autoestima. Como se demostró en numerosas investigaciones sobre el juego en la educación primaria, funciona como una estrategia de liberación y constituye una plataforma formidable para la creatividad, así como para el aprendizaje. Bruner (1984, p. 219) subraya esto: "Jugar para el niño y para el adulto [...] es una forma de usar la mente, una actitud sobre cómo usar la mente. Es un momento para probar situaciones, un invernadero en el que combinar pensamiento, lenguaje e imaginación". El juego es también el entorno natural de aprendizaje del niño porque crea un área de "desarrollo próximo" (Vygotskij, 1979, p. 156) donde se mueve más allá de la edad media y el comportamiento habitual¹. Los estudios más recientes confirman que en su actividad recreativa espontánea con otros niños, el individuo se siente seguro y dispuesto a crear y experimentar hasta el límite máximo de sus habilidades, afirma su autocontrol y logra objetivos que asimila fácilmente porque respetan sus posibilidades reales para llevar a cabo una actividad específica y así obtener satisfacción personal (Vandenplas - Holper, 1982, p. 5). El juego se define en términos de "prueba libre de riesgos" (Lotman, 1973, p. 105): permite al jugador (y al grupo) posicionarse en situaciones que no pertenecen a la realidad, pero son similares, y por esta razón es una herramienta extremadamente efectiva para aprender varios tipos de comportamiento y para enfrentar diferentes situaciones de la vida.

Su carácter de casi-realidad confiere libertad y audacia al jugador, que puede ir más allá de lo conocido y aceptar el riesgo de fracaso porque sabe que esto no tendrá consecuencias frustrantes, como recuerda Bruner (1984, p. 212). De ahí el valor terapéutico y la liberación

¹ La "zona de desarrollo proximal" se activa cuando, en la interacción entre un sujeto más competente (el educador) y el sujeto que tiene una desventaja intelectual (el niño), el primero saca en el segundo cualidades intelectuales que todavía no ocurrían y que no podían ocurrir de forma aislada.

implícita que implica el juego en tantas ocasiones: no es casualidad que los más tímidos a menudo elijan el papel de niños terribles (Tappolet, 1982, p. 6).



1. Fotoensayo. Autora (2017). Consta de dos fotografías que representan a una niña de cinco años que se transforma en un personaje.

El juego libre elimina lo que Wallach y Kogan llaman "obstáculos motivacionales", comportamientos preexistentes que inhiben la capacidad del individuo de desplegar completamente su creatividad e inteligencia: por ejemplo, la paralizante preocupación por la opinión sobre el desempeño personal, la tendencia de cometer más errores si está sujeto a juicios de valor o a la mirada de los demás. "La conciencia creativa tiende a ocurrir cuando el individuo en un 'modo lúdico' fomenta las posibilidades, sin preocuparse por el éxito para sí mismo o el fracaso personal de cómo se ve la imagen de sí mismo en los ojos de los demás" (Wallach - Kogan, 1983, p. 84). El juego es, por lo tanto, el reino de la libertad, el entorno de descubrimiento e investigación, el espacio desde el cual el juicio, los modelos estéticos preconcebidos y las rigideces programáticas quedan excluidas. El psicólogo Winnicott cree que solo en el juego puede manifestarse la capacidad creativa ("en él, y quizás solo en él, el niño o el adulto es libre de ser creador") y subraya la importancia de la creatividad en la vida humana: "[...] el individuo descubre a su persona solo cuando demuestra ser un creador" (Winnicott, 1982, pp. 79-80).

2. El juego en la cultura visual de hoy

Desde la infancia, la vida del niño está marcada por los ritmos de una rutina (entrada, comidas, cuidado del cuerpo, descanso) que proporciona una integración equilibrada de los momentos de cuidado, relación y aprendizaje y que se ofrece a los niños como “base segura” sobre la cual injertar nuevas experiencias, de acuerdo con las pautas de los programas ministeriales de 2012². Esta rutina bien reconocida por los niños los hace plenamente conscientes de que el momento de juego es único e irrepetible durante todo el día y es en ese momento que pueden dedicarse a su imaginación, donde el juego es gratuito y no guiado por educadores. Y es en esta fase donde se desarrolla el juego de roles, la primera forma de teatralidad de los niños, en la que demuestran su disposición natural para la imitación y la ritualización y, progresando en el juego dramático y en sus múltiples formas de expresión y creatividad, huyen de una dimensión pública y de entretenimiento e investigan a fondo sus necesidades expresivas al rechazar las diversas intenciones de manipulación de los adultos (Tejerina Lobo, 2005, p. 9.).

Los niños se organizan de manera independiente, asignan roles y comienzan a jugar. Este es el momento en que un niño característicamente más fuerte elige en qué personaje transformarse y qué otros personificar.

Pero, ¿cuál es el juego que el niño prefiere hoy? ¿Cuáles son los roles hacia los cuales se orienta más a menudo?

En la investigación que la autora realizó en 2017 en San Gennaro Vesuviano con una clase de niños de cinco años, el autor ha documentado que alrededor del 85% de ellos siempre y solo eligen el mismo personaje, extraído del mundo de los dibujos animados favoritos; como conoce muy bien al personaje en cuestión, sabe perfectamente cómo responder al juego dramático y, sin establecer reglas precisas, emula sus acciones al proponer un episodio específico de la serie. De hecho, los niños siempre se han inspirado en la realidad para recrear un papel que jugar, como dice Vygotskij; pero si en el pasado los personajes de referencia eran los de la madre, el padre o los tíos, hoy los niños parecen haber olvidado que podían recurrir a su familia y a la realidad concreta, y las figuras dominantes ahora son casi exclusivamente los protagonistas de la serie de televisión y videojuegos, como es inevitable dada la fuerte impronta visual y mediática de la cultura en la que los niños están inmersos.

² Decreto de 16 de noviembre de 2012, no. 254 (Reglamento que contiene indicaciones nacionales para el plan de estudios de jardín de infantes y el primer ciclo de educación), en particular pp. 19-20 (El ambiente de aprendizaje).



2. Par fotográfico. Autora. (2017). Compuesta por una fotografía que representa a una niña de cinco años que se transforma en el personaje de Elsa, la protagonista de la película animada "Frozen" y una imagen de la caricatura antes mencionada.

¿Pero a qué nos referimos cuando hablamos de "cultura visual"? Según el vocabulario de Treccani, el término "cultura" puede definirse como el conjunto de conocimientos adquiridos a través del estudio y la experiencia, que permiten a un individuo desarrollar "conciencia de sí mismo y del mundo", pero también como conjunto de valores, símbolos, modelos de comportamiento propios de un grupo social. De hecho, los últimos treinta años han visto una renovación en la definición del concepto de "cultura", particularmente en el campo científico. Autores como Aznar, Batista y González (2000, p. 69) han redefinido el significado del término, dándole un significado más amplio de un conjunto de datos: "cultura [...] se refiere a la serie de recuerdos que testifican y canalizan el curso de supervivencia del grupo social". Otros (Steinberg - Kincheloe, 2000, p. 133) entienden por "cultura" el conjunto de ideas que las personas tienen de sí mismas y de la sociedad en la que viven". Después de este cambio de perspectiva, que se ha definido como un "punto de inflexión cultural", la cultura se ha convertido en el terreno privilegiado sobre el que se mueven los científicos sociales para comprender cuestiones como los procesos sociales, las identidades sociales y el cambio social.

Los nuevos estudios culturales, desarrollados en diferentes contextos sociales, teóricos e históricos, han adoptado una perspectiva multidisciplinaria también sobre la educación infantil, centrándose en la dimensión cultural de las imágenes y el contenido transmitido por los medios y adoptando nuevos temas: la imagen que los niños tienen de sí mismos, los signos presentes en

las imágenes visuales que más les interesan, lo que aprenden de esos signos y señales, su forma de retratar el poder social ejercido por los adultos, la idea que los maestros tienen de la infancia, cómo podemos hacer que los niños nos den información sobre el impacto de la cultura popular en su visión del mundo, etc. El desarrollo de estas ideas ha abierto nuevas vías para la investigación y los caminos que se pueden cubrir en el campo de la educación artística (Steinberg - Kincheloe, 2000, en Chacón Gordillo, 2011, pp. 29-31).

Siempre que trabajamos con una narrativa relacionada con el consumo audiovisual de la infancia, por un lado vamos en continuidad con un proceso educativo iniciado en casa frente a una pantalla, reconociendo así que los niños ya han vivido y están aprendiendo en el campo cada vez más importante de la educación no formal; por otro lado, tenemos la oportunidad de explotar, a través de la experiencia docente, las herramientas que la cultura visual contemporánea pone a nuestra disposición para desmitificar, para humanizar a los héroes de la televisión; es decir, podemos guiar a los niños para que transfieran sus rasgos positivos a las personas y situaciones que enfrentan en la vida cotidiana, de acuerdo con un principio fundamental de cada camino educativo: "si aprendes a leer, tienes el control; si solo ves, otros lo tienen" (Acaso, 2009, p. 90).

3. Niños y televisión

Las tecnologías basadas en video e imagen han cambiado las formas tradicionales de realizar ciertas actividades y, aún más, la forma en que adultos y niños descifran y entienden el mundo. El método de comunicación que ofrece la televisión expone al espectador a información repetitiva y fugaz que promueve una actitud acrítica y elimina la posibilidad de interactuar. El problema del aprendizaje que pasa por el consumo incontrolado de tecnologías de audio y video es la ausencia de un puente que conecte los datos adquiridos con la capacidad de codificar información.

Las repercusiones son fuertes también en el proceso de debilitamiento de la infancia. Hoy en día los padres ya no controlan las experiencias culturales de sus hijos, expuestos diariamente a una miríada de imágenes para ser consumidas sin ningún control por parte de las familias. Los programas de televisión, el mundo de las imágenes, las películas animadas (presentes en la televisión pública, en plataformas pagas, en DVD, a través de descargas de Internet, etc.) y los videojuegos representan un área exclusiva del niño en el que se desarrolla.

Una transmisión continua de valores hacia los pequeños. En el estado actual, a los niños y niñas se les da una visión particular del mundo que está lejos de la de hace años, cuando la importancia que la sociedad daba a la protección de los niños era mayor y había pocas experiencias culturales que no se compartían, controlados y observados por los padres (Buckingham, 2005, p. 47).



3. Par fotográfico. Autora. (2017). Compuesta por una fotografía que representa a una niña de cinco años que se transforma en el personaje de Elsa, la protagonista de la película animada "Frozen", una imagen de la caricatura antes mencionada y un dibujo de la niña dedicado a Elsa.



4. Fotoensayo. Autora. (2017). Compuesta por cuatro fotografías que representan a dos niñas de cinco años que se transforman en un personaje que se refiere a Elsa, la protagonista de la película animada "Frozen".

Al revisar la mayoría de los estudios sobre tecnologías de televisión y video, es difícil encontrar opiniones favorables sobre el papel que tiene la infancia como audiencia. Los expertos coinciden en que el consumo de televisión puede tener efectos negativos en el desarrollo mental y físico de los niños, ya que conduce a la adopción de métodos de aprendizaje pasivo y conductas del lenguaje y conductas consideradas inadecuadas. Este punto de vista, sin embargo, devalúa completamente el medio audiovisual, que ofrece numerosas oportunidades tanto como herramienta para la educación como en otras áreas; por ejemplo, en los hospitales de los Estados Unidos, los dibujos animados se usan como terapia porque se ha demostrado que ayudan a muchos pacientes a relajar su estado nervioso y hacer que su estadía sea más llevadera (Carpenter, 2003, pp. 24-26).

En sí misma, la televisión no afecta negativamente la creatividad de los niños. El problema es su mal uso. Durante la investigación, el autor observó que el consumo incontrolado de televisión tiende a limitar las habilidades creativas relacionadas con la imaginación y la codificación del cerebro, ya que el niño no logra asimilar el contenido multimedia de manera independiente y adecuada.

Según Edwards (2006), cuyos estudios se han centrado en analizar las funciones de los hemisferios cerebrales en relación con la expresión artística, estos actos prefieren una lateralización pronunciada de las funciones del pensamiento. En otras palabras, las funciones de pensamiento concretas se consolidan en un solo hemisferio, subestimando y infrautilizando al otro. En general, la lateralización tiende a favorecer el hemisferio izquierdo, relacionado con el pensamiento lógico-verbal, el cálculo, la expresión y la conversión de información en palabras y conceptos. Aplicando estas adquisiciones a la teoría del pensamiento creativo, se deduce que el consumo incontrolado de televisión favorece el pensamiento vertical mucho más que el pensamiento lateral y divergente.

El origen de los esquemas de conocimiento del niño (y, por lo tanto, de los esquemas gráfico-pictóricos) reside:

en el uso de imágenes mentales como unidad de operación;

en el esfuerzo de la mente por imaginarlas, un esfuerzo que nos obliga a identificar una estructura en forma de modelo o esquema, y no una simple yuxtaposición de elementos independientes (Cabanellas, 1975, p. 92).

Sin embargo, si la imagen mental proviene de una imagen audiovisual externa, si no se procesa o construye de manera personal, no hay un patrón claro de conocimiento para el niño, sino un conjunto de elementos sin un orden lógico. La consecuencia de esto es la aparición en los dibujos de elementos ilógicos, porque no están internalizados, lo que lleva a los niños a desanimarse durante la actividad o les hace copiar de otras fuentes, por ejemplo, de los dibujos de sus compañeros o de libros ilustrados (Arboleda Estudillo, 2013, p. 238).

A partir de la inclusión en los dibujos de elementos gráficos y códigos espaciales de naturaleza externa y estereotipada, en particular de las tecnologías de video y multimedia, algunos expertos distinguen dos tipos de procesos mentales por los cuales se asumen estos elementos. El primero actúa como una fase de procesamiento activa, durante la cual el niño produce conocimiento a partir de su propia estructuración de datos de información; en otras palabras, las estructuras de conocimiento se producen dinámicamente y con participación personal. Por el contrario, el segundo proceso actúa como una fase pasiva de almacenamiento de información, ya que, en general, da lugar a estructuras de conocimiento sin tener conocimiento; en este modo, se toman e internalizan datos estereotipados que se aplican a los conceptos prototipo de conocimiento, incluso sin una comprensión completa por parte del menor. En general, el proceso activo está vinculado a un consumo positivo adecuado de tecnologías de televisión y video, y el proceso pasivo al consumo negativo e incontrolado que se hace de él. El entorno en el que el niño vive y realiza sus dibujos está estrechamente relacionado con el proceso que gira en torno al dibujo infantil. El contexto social es un aspecto a tener en cuenta especialmente si hay cambios en la representación y la expresión artística. Dentro de esto, el niño participa en un proceso de extracción de información por sí mismo, pero también es bombardeado con mensajes directos e indirectos, principalmente audiovisuales, que contienen todo tipo de valores (Arboleda Estudillo, 2013, pp. 236-239).

4. Patrones de conocimiento y estereotipos en la primera infancia: la investigación de Rebeca Arboleda

Ahora me gustaría analizar el estudio realizado por Rebeca Arboleda sobre el uso de la televisión por los niños en edad preescolar, porque su análisis de los dibujos revela información valiosa sobre los patrones del conocimiento de la infancia y sobre la adopción de elementos externos (estereotipos y símbolos) asimilados por el contexto multimedia y sin procesar. El proyecto de investigación, que duró unas pocas semanas, involucró a estudiantes de varias escuelas en Granada en actividades de dibujo gratis, dibujo propuesto después de leer una historia, dibujo propuesto inmediatamente después de ver una caricatura y luego dos días después la visión. El objetivo era profundizar la capacidad del niño para procesar diversos tipos de información (personal, leída y escuchada, audiovisual), también con el apoyo de pruebas sobre creatividad y consumo de televisión.



5. Par fotográfico. Autora. (2017). Consiste en una fotografía que representa a un niño de cinco años que se transforma en el personaje de dibujos animados "Tortuga Ninja" y un dibujo del niño que representa la caricatura antes mencionada.

En primer lugar, los dibujos se clasificaron en varios grupos según su mayor o menor creatividad, gracias a un análisis visual comparativo basado en la originalidad de la técnica y el tema; al observar los dibujos realizados inmediatamente después de ver los dibujos animados y los producidos después de dos días, se observó que un mayor intervalo de tiempo permite a los

niños asimilar los contenidos audiovisuales y traducirlos a su propio lenguaje artístico. También hubo una fuerte asociación entre los diseños menos creativos y el consumo inapropiado de televisión, que, según los datos obtenidos de las pruebas, afecta al 60,6% de los participantes, y se dedujo que este tipo de consumo bloquea la capacidad del niño para procesar correctamente la información, adaptarla a sus recursos gráficos y, por lo tanto, producir resultados originales, subjetivos y consistentes.

Por otro lado, la investigadora sugiere las pautas para un uso responsable de la televisión, que la transforma en una herramienta de información y aprendizaje: no dejar al niño solo frente a la pantalla y, sobre todo, a programas no diseñados para su edad; exponerlo a transmisiones por un corto tiempo y con pausas, para permitirle procesar información activamente; no lo prive de la oportunidad de comentar, preguntar, criticar; combine el consumo de televisión con otras actividades que requieren imaginación, como leer y moverse al aire libre. (Arboleda Estudillo, 2013, pp. 310-311).

5. Dibujo y fotografía al servicio de la investigación: bases teóricas.

Las investigaciones realizadas en las escuelas de Granada y San Gennaro Vesuviano se basan en los principios de la Investigación Educativa basada en Artes Visuales, es decir, aplican una metodología que utiliza dibujos e imágenes fotográficas para investigar temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Hamilton 2006).

La investigación en artes visuales es aquella que entiende las imágenes como un modelo de visualización. En primer lugar, las usa por sus cualidades estéticas, ya que una modalidad de investigación artística debe contener, usar y manifestar cualidades estéticas durante todo el proceso o en una parte sustancial del mismo. En segundo lugar, las considera como un medio de representación y comprensión capaz de influir decisivamente en el aspecto de las investigaciones y sugerir nuevos enfoques; la tarea fundamental de la investigación artística, de hecho, es proporcionar información y aumentar nuestra imaginación. La creación de productos visuales y la búsqueda de nuevas formas de imaginar representan la única forma de superar los límites de nuestras creaciones, ir más allá de nuestra forma actual de concebir lo posible, aumentando así la posibilidad de que la investigación futura sea más profunda y eficaz en todos los campos.

Weber y Mitchell (Weber - Mitchell, 2004) identifican varios aspectos clave de la investigación basada en el arte: representa lo que es difícil de expresar con palabras; puede comunicarse de manera integral y simultánea el todo y sus partes; convierte lo personal en social y lo privado en público.

Como herramienta de investigación, el diseño fue elegido primero, como un espejo comunicativo del papel elegido por el niño. Según Maestre (2010), el dibujo es una forma de comunicación y expresión presente en las sociedades humanas desde la antigüedad, al igual que la necesidad de externalizar y comunicar los sentimientos es vital desde el comienzo de la vida (Callejo, 2014). Si un individuo no puede expresar libremente sus sentimientos verbalmente o por escrito, ya sea porque no se le permite hacerlo, o porque no tiene un desarrollo motor adecuado, o porque no tiene el coraje para hacerlo, el dibujo se convierte en la única manera de satisfacer una necesidad fundamental para él. Delval (1995) subraya la estrecha correlación entre el dibujo y el lenguaje escrito: el niño aún no lo domina y, por lo tanto, el dibujo es tan importante para él como forma de expresión; por otro lado, el dibujo requiere un dominio motor y un desarrollo muscular muy similar al que tendrá el niño cuando comience a delinear las letras, por lo que el dibujo también representa un gran "gimnasio" para el desarrollo de habilidades psicomotoras correctas de las articulaciones y de las extremidades y para la mejora de la coordinación visual-manual.

El dibujo también contribuye a muchos aspectos centrales del camino evolutivo de cada individuo en sus primeros años de vida: no solo entrena la competencia artístico-visual, la capacidad de establecer relaciones entre los diversos elementos que fluirán en el "dibujo del proyecto", las habilidades lo cual será fundamental para la lectura y escritura correctas, pero también le permite adquirir un código artístico, un idioma para el que no se deben enseñar reglas básicas, a diferencia de lo que sucede con los idiomas orales y escritos (Sáinz, 2003). Por lo tanto, el dibujo funciona como entrenamiento de la personalidad: las representaciones de los niños son los "borradores" de sus manifestaciones futuras.

Siguiendo la teoría de Vygotsky, el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que parte del lenguaje verbal, lo integra y se enriquece a su vez. Podemos observar cómo el niño, mientras progresa en su desarrollo gráfico, lo integra con explicaciones verbales o, viceversa, produce explicaciones verbales que luego se completan con un dibujo.

Según Piaget, la función simbólica (o semiótica) se adquiere alrededor del año y medio o dos años. Esta función, que es exclusiva del ser humano, se define como la capacidad de representar un significado (un objeto, un evento, etc.) a través de un significante (destinado a representar algo). Durante el período sensoriomotor, el individuo ya tiene la capacidad de interpretar índices y señales, que otros llaman representación; sin embargo, continúa Piaget, no es correcto usar esta denominación hasta que se establezca la diferenciación entre significantes y significados; por ejemplo, el niño que reconoce un sonajero a través del tacto o el sonido no constituye una representación; lo sería si el niño reconociera el sonajero sin estar presente.

En la fase que precede a la adquisición de la función simbólica, el papel de la imitación es fundamental (UNED, 2015, p.17): los niños pueden representar ciertos objetos recurriendo en gran medida a los aspectos motores, es decir, imitando significados a través los movimientos del propio cuerpo.

La investigación recurrió al análisis mediante el uso de la fotografía, partiendo del supuesto de que “las imágenes fotográficas son un buen método de observación y son muy útiles en muchas disciplinas y en muchas aplicaciones porque son capaces de recopilar y mostrar la información de manera confiable para estudiarla y analizarla luego” (Roldán, 2012, p. 78). En particular, son el punto de partida ideal para analizar e interpretar procesos y actividades educativas y artísticas, por varias razones: en primer lugar, porque constituyen una herramienta válida para representar el conocimiento; segundo, porque son capaces de organizar y demostrar ideas, hipótesis y teorías de manera equivalente a otras formas de conocimiento; y tercero, porque proporcionan información estética sobre tales objetos, procesos o actividades (Barone - Eisner, 2006; Sullivan, 2005). Según Roldán, no es suficiente tomar fotografías con ciertas cualidades estéticas: la fotografía se convierte en un método de investigación cuando es una parte sustancial y sistemática del proceso de investigación en sí; en consecuencia, se convierte en un resultado de búsqueda cuando logra resolver un problema que, de alguna manera, puede ser reconocido o compartido por otras personas.

5.1 Diseño y fotografía al servicio de la investigación: San Gennaro Vesuviano

Para el máster de nivel II en Arte y Educación de la Universidad de Granada en 2017, la autora realizó una investigación de un año en el jardín de infantes público de San Gennaro Vesuviano, que tituló Juego de roles. El juego y los roles en el proceso de aprendizaje de los niños de edad preescolar en la escuela de San Gennaro Vesuviano en Italia: un estudio basado en Artes Visuales.

De acuerdo con los principios de la Investigación Educativa basada en Artes Visuales, la autora ha utilizado las imágenes producidas considerándolas como parte de un discurso en el que la presentación del tema es necesaria para su descripción e interpretación de las diferentes fases y situaciones experimentadas. En las fotografías, la autora ha capturado el momento preciso en que el niño se transforma en otro yo, y ha tratado de resaltar cómo el aspecto lúdico y teatral de los juegos de rol y otras actividades para niños que cumplen las funciones estéticas utilizadas por ellos para mostrar y describir la realidad, proyectar su identidad, definir sus deseos y concretar sus fobias, etc.: todos los aspectos que se prestan a ser visualizados a través de la fotografía, el dibujo y las imágenes igual que los niños. Pero es sobre todo la fotografía la que literalmente nos permite “ver” las representaciones imaginarias producidas por los niños en sus juegos, en otras palabras, visualizar lo que sucede en su mente cuando imaginan.

Como se anticipó al comienzo de este artículo, en la investigación la autora ha podido verificar cómo las principales referencias de los niños en sus juegos son dibujos animados y cómo la televisión ha entrado de manera tan dominante en su vida diaria hasta el punto de que estos personajes de referencia se convierten en su propia realidad. En el juego, los niños que ha observado y fotografiado ajustan su cultura a la cultura visual, como si la realidad que experimentan todos los días no sea más que la que se ve en sus programas favoritos.



7. Par fotográfico. Autora. (2017). Consta de una fotografía que representa a dos niñas de cinco años que se transforman en los personajes de la película animada "Frozen" y un dibujo que ilustra la caricatura antes mencionadas.

5.2 Dibujo y fotografía al servicio de la investigación: nuevos caminos

Después de trabajar alrededor de la imaginación de los niños de una escuela pública, el interés del autor se dirigió a las escuelas con enfoques educativos alternativos, por lo tanto, vinculados a diferentes métodos pedagógicos experimentales, como la escuela activa, el método Reggio Emilia, Steiner o Montessori. El objetivo que me propuse es comprender, a través de una investigación comparativa, cómo los niños y las niñas desarrollan su imaginación con respecto al enfoque educativo diferente adoptado por las escuelas a las que asisten. Hablar de pedagogía alternativa significa referirse a un proceso educativo que facilita el aprendizaje y la enseñanza con el uso de diversas estrategias didácticas adecuadas para la formación de un estilo de acción pedagógica diferente al utilizado en la educación tradicional, que tiene características típicas del formalismo, memorización y repetición.

El estudio tiene como objetivo examinar a los niños en su juego libre y, por lo tanto, la observación de la autora no interferirá de ninguna manera con su juego. No habrá intervenciones o sugerencias para desarrollar un rol, y esto se debe a que, para su desarrollo, el juego debe basarse en la plena libertad y voluntariedad de quienes participan en él.

El proyecto de investigación se dividirá en varias secciones. La primera fase, de recuperación y análisis de datos, tendrá como objetivo examinar los lugares del juego y el comportamiento de los niños en relación entre sí. En una segunda fase, relacionada con la fotografía, trataré de capturar con la lente el momento en que el niño se convierte en otro personaje; esta fase también estará relacionada con el dibujo, de hecho, les pediré a los niños que dibujen el personaje que eligieron inmediatamente después de jugar, para que el dibujo sea más probable; unos días más tarde tendrá lugar una foto provocación, en la que mostraré la imagen fotográfica tomada durante el juego gratuito para verificar cómo afecta esto a la memoria, cuando se pida que dibuje el papel elegido. La fase final coincidirá con un momento fotográfico que realizarán los propios niños: deberán fotografiar a sus compañeros en el momento de la transformación de roles.

Referencias

- Acaso, M. (2009), *La Educación Artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid: La Catarata.
- Arboleda Estudillo, R. (2013), *Repercusiones del consumo de dibujo animado sobre la creatividad infantil*, Granada: Universidad de Granada.
- Aznar, F. – Batista, V. – González, L. (2000), “Patrimonio, figuración gráfica infantil y aprendizaje. Relación dinamizada a través del discurso del lenguaje visual”, in Hernández, M. – Sánchez, M. (eds), *Educación artística y arte del lenguaje infantil*, Madrid: Fundamentos.
- Barone, T. – Eisner, E. (2006), *Arts-based Educational Research*, New York: Sage Publications.
- Bruner, J. (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza Psicología.
- Buckingham, D. (2005), *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona: Paidós.
- Cabanellas, M. I. (1975), *Los orígenes de la imagen plástica: significaciones de la línea y la mancha en la expresión plástica infantil*, Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Callejo, S. (2014), *El valor educativo del dibujo infantil como instrumento de diagnóstico escolar*, Universidad de Valladolid: Facultad de Educación de Segovia.
- Carpenter, D. (2003), “Cartoon Therapy. Not-So-Loony Tunes”, *H&HN (Hospitals & Health Networks)*, LXXVII (1), pp. 24-26.
- Chacón Gordillo, P. D. (2011), *Cultura visual y dibujo infantil*, Universidad de Granada: Iikasart.
- Delval, J. (1995), *El desarrollo humano*, Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- González Hernando, E. (2015), *Dibujo infantil como medio de diagnóstico*, Universidad de Valladolid.

- Lotman, J. M. (1973), “Il problema del segno e del sistema segnico nella tipologia della cultura russa prima del XX secolo”, in Lotman, J. M. – Uspenskij, B. A. Uspenskij (eds), *Ricerche semiotiche*, Torino: Einaudi.
- Maestre, A. B. (2010), “El dibujo en la escuela”, *Innovación y experiencias educativas*, XXVI. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANA_BEL_EN_MAESTRE_CASTRO_01.pdf
- Perner, J. (1994), *Comprender la mente representacional*, Barcelona: Paidós.
- Roldán, J. (2012), *Metodologías artísticas de investigación en educación*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sáinz, A. (2003), *El arte infantil*, Madrid: Eneida.
- Steinberg, R. – Kincheloe, J. L. (2000), *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid: Morata.
- Sullivan, G. (2005), *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tappolet, U. (1982), *Las marionetas en la educación: la muñeca de la nariz menuda*, Barcelona: Editorial Científica-médica.
- Tejerina Lobo, I. (2005), *El juego dramático en la educación primaria*, Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

UNED (2015), *El desarrollo de la capacidad de representación*. Recuperado de
<http://www.psicocode.com/resumenes/5desarrollo.pdf>.

Vandenplas – Holper, C. (1982), *Educación y desarrollo social del alumno*, Madrid: Anaya.

Vygotskij, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.

Vygotskij, L. S. (1986), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: Akal.

Wallach, M. A. – Kogan, N. (1983), “Creatividad e inteligencia en el niño”, in Strom, R. D. (ed), *Creatividad y educación*, Barcelona: Paidós.

Weber, S. – Mitchell, C. (2004), *Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study*, Dordrecht: Springer.

Winnicott, D. W. (1982), *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa.

.



