



# La Enseñanza de las artes

Sonia Barbosa

Andrés Álvarez

Fabrizio Pineda

Ana Escobar

Ricardo Hernández.

Viviana Aguillón

# Contenido

<b>Construir un pensamiento artístico</b> Andrés Felipe Álvarez Rivera	<b>91</b>
<b>Retos y posibilidades en la enseñanza de la historia del arte en modalidad virtual</b> Ana Escobar	<b>93</b>
<b>Arte en contexto y la vieja inquietud por la lectura y la escritura</b> Fabrizio Pineda	<b>96</b>
<b>Emergencias sutiles en la enseñanza-aprendizaje de la pintura en modalidad virtual</b> Sonia Barbosa	<b>103</b>
<b>Instrucciones para disparar una cámara</b> Viviana Aguillón	<b>111</b>
<b>Acerca del taller en artes visuales</b> Ricardo Hernández Forero	<b>116</b>

## Construir un pensamiento artístico

Por Andrés Felipe Álvarez Rivera\*

**D**urante mi último año de docencia en la UNAD (2019-2020), he tenido la satisfacción de estar a cargo de algunos de los cursos del núcleo problemático Pensamiento artístico y evolución de la expresión visual. Estos se encuentran en una etapa avanzada del programa de Artes Visuales, cuando se supone en los estudiantes una cierta madurez epistemológica para abordar sus temas. Mi trabajo ha implicado el diseño o actualización de algunos de estos cursos, al igual que el acompañamiento docente durante el desarrollo del curso. La experiencia ha sido grata, tanto por el interés y compromiso evidenciado por los estudiantes (de los cuales se publicaron algunos escritos en la edición anterior de esta revista), como por la oportunidad de abordar preguntas que, como profesionales y enamorados del arte, nunca acabamos de contestarnos.

En los cursos, hemos trabajado con una metodología de Investigación basada en problemas para acercarnos a preguntas sobre las prácticas artísticas contemporáneas, lo político en el arte y la cuestión del cuerpo con relación a la creación. En términos generales, podría decir que los cursos pretenden hacer una aproximación a las formas en que el arte comprende la realidad y la existencia desde lo sensible.

Epistemológicamente, los cursos se apoyan en autores del pensamiento estético contemporáneo, aunque el énfasis recae en la investigación, pues la indagación puede comenzar en cualquier lugar. No obstante, es un asunto que está lejos de presentarse para nosotros como algo resuelto o cerrado: exploramos posturas y hacemos más preguntas, ya que asumir posturas no significa resolver el asunto. Estas siempre son transitorias (lo que no las hace superfluas), pues reconocemos que no se trata de definir o definirnos, de otorgar una guía o unos lineamientos

\* Artista Plástico - Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias de la Educación - Universidad San Buenaventura. Docente - investigador Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

de acción específicos para que la producción artística sea considerada política o contemporánea, sino de dar pistas, de generar inquietudes, de reconocernos permeados por lo otro, por los otros, y con la particularidad de una mirada sensible de la existencia y la realidad.

Buscamos que los cursos sean pertinentes en nuestro contexto; que partan de los problemas que nos plantea nuestro propio territorio, los cuales en un mundo como el actual, inevitablemente se cruzan con otras geografías, otras respuestas, otras preguntas. Con ello, confiamos en dejar una semilla para que nuestros estudiantes puedan enfrentarse de manera crítica a las cuestiones profesionales que les esperan en el porvenir y que les presenta el aquí y ahora.

Para un artista contemporáneo en formación, es importante construir un pensamiento desde el cuerpo (encarnado) que además tenga la posibilidad de ser político (sin que esto sea una limitante), no solo por su pertinencia en el contexto mismo de la profesión, sino para lo que se vislumbra en el futuro de la humanidad: un futuro en el que el diseño genético, la alimentación, la economía, la brecha social y muchos otros aspectos toman una relevancia especial, cuando se miran desde esa comprensión sensible que mencionábamos.

La intención ha sido despertar (y lo seguirá siendo) una conciencia corporal que nos permita reconocernos como sujetos parte de lo otro, más que simplemente individuos. La piel, los sentidos y nuestra dimensión sensible son el lugar donde aspectos como lo político y lo existencial se encuentran para plantearnos, desde el arte, lo posible más allá de lo dado.

# Retos y posibilidades en la enseñanza de la historia del arte en modalidad virtual

Por Ana Escobar\*

Desde el año 2015 con la creación del Programa en Artes Visuales de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, una de las apuestas más importantes ha sido la construcción de conocimientos y prácticas artísticas desde el enfoque de la investigación-creación entendida como un modelo que busca dar valor y reconocimiento a estas “subrayando la rigurosidad de estos procesos y su potencial para el impulso de industrias creativas en cada país” (Bottello, 2020, p. 17).

Lo anterior sumado a una apuesta propia de la naturaleza de la UNAD, como lo es la educación virtual que plantea tres retos para la enseñanza de la historia del arte dentro del programa, los cuales podrían ser resumidos así:

- Enseñanza de la historia del arte en el proceso de investigación-creación.
- Enseñanza de la historia del arte y su propuesta diferencial.
- Metodologías de la enseñanza de la historia del arte desde entornos virtuales.

## Enseñanza de la historia del arte en el proceso de investigación-creación

Como parte del proceso de formación del artista visual, las materias correspondientes a historia del arte pertenecen al núcleo problémico 1: Pensamiento artístico y transformación de la expresión visual, las cuales tienen como objetivo “Significar contenidos de carácter teórico que el artista requiere en aras de adquirir una

\* Artista Plástico - Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias de la Educación - Universidad San Buenaventura. Docente - investigador Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

formación universal que fundamente su práctica y suscite una reflexión permanente alrededor de su quehacer como artista y el contexto en el que se desarrolla su obra desde una perspectiva histórica”.

Moisés Álvarez (2019), en su texto *Importancia de la enseñanza de la historia y la apreciación de las artes en la educación superior* resalta las particularidades y potencialidades de la enseñanza de la historia del arte:

- Comprensión sociohistórica y evolutiva del arte como fenómeno social y humano.
- Aprendizaje de los lenguajes propios de las manifestaciones artísticas de tal forma que se propicie en los estudiantes un amplio espectro de capacidades y habilidades profesionales para la investigación en las artes.

Así, desde estas dos perspectivas, se espera con los cursos del programa no solo enseñar sobre procesos históricos, sino empezar a introducir a los estudiantes a la investigación-creación a partir de ejercicios de descripción, para llegar a niveles más complejos de argumentación y por último de creación desde la exploración de fuentes visuales y escritas, sistematización de información y procesos individuales o colaborativos de generación de obra. De esta forma, y siguiendo a Álvarez de nuevo “no solo se refuerza la comprensión del fenómeno artístico, sino que se desarrollan y afianzan los juicios valorativos y críticos de los estudiantes sobre las realidades artísticas en vínculo con el devenir humano” (2019, p. 246).

### Enseñanza de la historia del arte y su propuesta diferencial

Contraria a la base de la comprensión evolutiva-lineal del arte, que tradicionalmente era enseñada, la UNAD propone un nuevo modelo de acercamiento teniendo como principios una visión global, crítica y decolonial; además, se adhiere a la propuesta inicial de una historia del arte desde las perspectivas de resistencia y discursos no hegemónicos del maestro Ricardo Toledo (2016). Asimismo, y como se puede observar desde el título de estas materias, el enfoque se traslada (en una justa proporción) de la obra a los debates estético-artísticos propios de cada época histórica estudiada, y que complementan la formación de los estudiantes del programa.

De esta forma, el trabajo que se realiza con los estudiantes en un primer momento lleva a un análisis mediante la vinculación entre artista-obra y arte-contexto de producción que aporta en la construcción de una apreciación artística entendida como “un ejercicio intelectual de búsqueda en el pasado, por lo que al apreciar una obra de arte los datos que dan salida a cada interpretación constituyen elementos

de valor para el ejercicio del criterio” (Álvarez, 2019, p. 247) y que, como se reiteró anteriormente, es uno de los pasos que consolida el proceso de formación del investigador-creador.

### Metodologías de la enseñanza de la historia del arte desde entornos virtuales

Gracias al modelo virtual impulsado por la UNAD, la enseñanza de la historia del arte en el programa se vuelve un laboratorio de innovación en cuanto a estrategias didácticas, lo que permite una generación constante de contenido para la formación de los estudiantes. Así, y como complemento a lo que sucede durante las clases (encuentros sincrónicos y asincrónicos), tenemos los Objetos Virtuales de Aprendizaje y por supuesto los métodos individuales de cada profesor que, sin duda alguna, siempre están basados en herramientas TICs.

Igualmente, el programa también cuenta con plataformas que buscan afrontar los desafíos de la virtualidad; por ejemplo, tenemos por supuesto el Museo Universitario de Artes Digitales (MUNAD) y las diferentes facetas de Artes en Contexto que intentan, a través de formatos divulgativos, presentar diferentes investigaciones para “la comprensión y apropiación de las prácticas artísticas en los diferentes entornos, campos de acción y contexto en general”.

Para finalizar, y sin querer desanimar a quien se zambulla en estas aguas no queda sino mencionar algunos retos en los cuales es necesario seguir trabajando; en primer lugar, la identificación e inclusión en los currículos de fuentes confiables provenientes de la web para el estudio de la historia del arte; inserción de colecciones digitales de museos y archivos libres de todo el mundo a los cursos que permitan la visualización de obras en entornos de la virtualidad y por último, la generación de currículos y ejercicios didácticos que sigan afianzando los procesos de investigación – creación entre los estudiantes.

### Referencias

Álvarez, M. (2019). *Importancia de la enseñanza de la historia y apreciación de las artes en la educación superior*. Revista Conrado, 15(68), 244-248.

Botello, S. (2020). *El SINAV en Colombia. Una experiencia de formación en investigación- creación desde la modalidad en enseñanza virtual*. Nierika, 13-44.

Toledo, R. (2016, 26 de septiembre). Ricardo Toledo - La historia del arte desde una mirada no hegemónica. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=82&v=fDouucysyf0&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=82&v=fDouucysyf0&feature=emb_logo)

<tps://drive.google.com/file/d/1YtbBfAMZ-VjPj-68bf7qPElp9JVCJE8m2/view?usp=sharing>

# Arte en contexto y la vieja inquietud por la lectura y la escritura

Por Fabrizio Pineda\*

**H**ace un tiempo me vi confrontado por una pregunta singular en el marco de un concurso académico, el cual, empero, dudo se la haya tomado en su justa envergadura: ¿cómo entender y fomentar el acto de leer y escribir proyectos artísticos en contexto? Como docente, la preocupación por la lectura y la escritura es ineludible y compromete la interacción —y a veces la paciencia para— con los estudiantes, sea cual sea la disciplina de base. Pero si me permito recuperar esta pregunta es porque nos invita a pensar no solamente en términos de lectura y escritura, sino en el marco de las singulares dimensiones de lo que puede entenderse hoy como “arte en contexto”. Estas tres palabras caracterizan algunas de las facetas más abstrusas y enigmáticas de lo que llamamos prácticas artísticas contemporáneas, donde la polisemia, la indeterminación y el extrañamiento plantean, de hecho, permanentes dificultades de lectura y donde el vínculo con el contexto demanda una intertextualidad dispuesta a seguir las huellas del arte “fuera de sí”, como diría Ticio Escobar (2009).

Para abordar este asunto quisiera proponer cuatro aspectos orientadores de un posible marco para fomentar los actos de leer y escribir, entendidos como dos actividades de pensamiento crítico, enfocados en las prácticas contemporáneas de las artes visuales. No obstante, estimo que el punto de partida para esos aspectos no han de emerger de alguna aproximación a la lectura y la escritura, sino de lo que las prácticas artísticas han puesto sobre la mesa, o mejor, en contexto. De ahí que quisiera plantear mi opinión partiendo del último elemento.

Paul Ardenne (2006) presenta en su libro *Un arte contextual* una aproximación a las transformaciones que ha supuesto para las prácticas artísticas el estar abocado al

contexto. La relación con el lugar como parte material y constitutiva de la obra, el vínculo con la comunidad, la sensibilidad crítica a los problemas situados y un deseo de transformación son algunas de ellas. Es por ello que el arte contemporáneo ha adquirido, o mejor, explicitado la faceta política de la que la sensibilidad no es ajena, al punto que hoy es ya un lugar notorio del arte la problematización del y desde el contexto. Las prácticas artísticas han llegado a definir una línea crítica de trabajo con relación a la manera en que se ha organizado la sociedad actual, los flujos capitalistas, las urbes, el control institucional y, sin duda, la legitimación de la violencia, entre otras temáticas. Dicha mirada crítica ha generado una expansión del campo del arte que ha terminado por difuminar, tal como señalan obras y reflexiones como las de Peter Weibel (2005), las fronteras entre el arte y el activismo social. La performatividad del arte deviene una llamada crítica a la necesaria reflexión y transformación del estado opresivo de cosas en el mundo globalizado. En esta línea crítica es posible entonces destacar cuatro elementos, a través de cuatro proyectos artísticos, que pueden servir para responder a la presente invitación.

## I. La posibilidad de disentir

Santiago Sierra es un artista cuyos proyectos están orientados a pensar y desajustar las lógicas de opresión presentes en la estructura capitalista del trabajo. Hace unos años en el Centro Colombo Americano, Sierra (2011) expuso unas fotografías de veteranos del conflicto colombiano. Pero en lugar de exaltar al “héroe de guerra”, conforme a la tradición de la representación occidental del retrato, lo que aparece en sus imágenes fotográficas es el cuerpo de espalda, en pie, sometido al escarnio del castigo infantil de estar parado mirando la esquina de una habitación. Este gesto supone otro que lo ha puesto en tal situación. En tanto cuerpo sometido a régimen militar, ya ha sido sometido a otros escarnios oportunos al disciplinamiento requerido por el aparato militar: cada “esquina” por la que ha pasado y visto han conformado un cuerpo siempre oprimido y disciplinado, material del trabajo bélico. El efecto de tal tipo de trabajo en la sociedad es una deshumanización del cuerpo y un borramiento de la individualidad: ante y dentro del aparato militar no hay nombres propios, solo rangos y números. De manera análoga, en la imagen Sierra, al negar su rostro, hace desaparecer su individualidad, olvidar su persona. Con todo, podría cuestionarse el impacto de esta estrategia en un país como el nuestro en el que las fuerzas armadas no gozan de una amplia valoración, así que el concepto de veterano, con el que titula la obra, no resulta tan impactante. Empero, estas imágenes son luego expuestas en Londres dentro de una serie de fotografías de veteranos de diversos países en contextos de guerra. La sumatoria reconstruye una mirada crítica que interpela cada lugar en conflicto, pero sobre todo el contexto

\* Docente ECSAH-Profesional y Magister en Filosofía de la Universidad del Rosario-Magister en Estudios Culturales de la Universidad de los Andes-Candidato a doctor en arte y arquitectura de la Universidad Nacional

global de guerra legítima que se desplaza en diferentes territorios, y en los que el mismo efecto deshumanizador puede ser destacado y escondido en los diferentes emblemas de naciones. Al final, aquellas personas llamadas “veteranos” terminan en un mismo estado de borramiento y abyección, pieza usada y desechada de una lógica global de sostenimiento del trabajo bélico.

Esta obra nos permite señalar un primer aspecto importante. Un proyecto artístico no se incorpora a un contexto en un afán periodístico. Su punto de partida es el de la subversión de un orden discursivo que transita en la contemporaneidad. Autores como Jordi Claramonte (2016) o Jacques Rancière (2009) han mostrado que este potencial de subversión insta una línea de tensión en medio del régimen discursivo. Se trata, términos de Rancière (2009), de abrir la posibilidad del disenso, de hacer visible lo invisibilizado o, como señala Claramonte (2016), de abrir el espacio de lo disposicional, de lo posible, en medio de un orden repertorial que ajusta el sentido de lo dado a un estado de cosas. Un punto en común precisamente entre estos autores es rescatar el potencial crítico y transformador al que se ha abocado el arte contemporáneo respecto a las relaciones de poder que permean lo estético en las sociedades capitalistas. Si, como señala Lipovetsky (2013), el capitalismo ha fagocitado lo estético al punto de devenir un capitalismo artista, esto es, una estructura socioeconómica que moviliza los afectos y sentires para reproducir la estructura de hiperconsumo, lo estético entonces termina capturado y limitado al marco de experiencias visibles y al repertorio necesario o conforme a dicha estructura. Se necesita transgredir en términos del sentir esa “nueva normalidad” —conforme al eufemismo vigente— para que lo no visible, lo abyecto según dicho orden, destaque, ya como una ineludible visibilidad o ya como una alteridad capaz de poner a nuestra disposición otro presente posible. Así pues, el activismo señalado constituye algo propio del arte: abrir en medio del orden lo posible, no solo como lo imaginado, sino como lo necesario. El disenso y lo disposicional constituyen un primer aspecto a considerar para un proyecto artístico en contexto. En términos de las imágenes y el trabajo creativo de Sierra (2011), se trata de evidenciar la opresión del trabajo bélico (y, en general, la opresión en el trabajo enajenante) mediante la visibilización de la despersonalización del veterano sumido en el olvido.

## II. Contextos creados

El segundo elemento yace en la idea de contexto. Francis Alÿs llegó a México DF por una pasantía y radicó allí su lugar de trabajo al encontrar la posibilidad de ver la vida del centro de la ciudad. Es un artista-arquitecto que camina, que interactúa

con la ciudad y en sus recorridos ve instalaciones in situ. Para Alÿs, el arte es un proceso de pensamiento capaz de interactuar con personas y lugares. Esto es destacado por autores como Ana María Guasch (2016) o Mosquera et ál. (2005), quienes encuentran en la interacción con los contextos de vida —del artista y de las personas que se involucran en la obra— otra manera de pensar el arte y su historia. En El arte en la era de lo global, Guasch (2016) remite al cambio contemporáneo de las artes a través de la idea de giros del arte en los que las prácticas artísticas ya no se establecen en una historiografía, una línea temporal narrativa centrada en periodos o estilos cuya continuidad depende de la posición hegemónica del narrador, sino en una serie de redes de trabajos e interacciones, líneas diversas de comunicación recíproca que abordan diversidad de enfoques, recursos y problemas actuales y que evidencian que lo local y lo global son mutuamente constitutivos. A la vez, señala Mosquera et ál. (2005), lo local no puede ser subsumido a una mirada centralizada eurocéntrica, sino que debe construir su potencial sin neoexotismos. La obra de Alÿs (2004) titulada Barrenderos presenta un video de la “fiesta” nocturna de las barrenderas que recogen lo que quedó del día de mercado en Ciudad de México y del exceso de basura que resta en las calles. Digo fiesta porque en medio del esfuerzo de los trabajadores se evidencia el cariz mexicano que chaceo y disfruta en medio de un escenario de desechos. Tal cariz se superpone y a la vez acusa la abrumadora cantidad de basura en la que se desplaza su humanidad.

Estas interpretaciones, en mi opinión, dan cuenta de algo que ronda la idea de contexto. El contexto no es solo una referencia a un lugar, sino que es un tramado de relaciones que tienen como punto de partida la mirada situada de la vida. No obstante, esa trama es performativa, como en el caso de esta obra. En el debate que tendrían John Searle y Jacques Derrida (1988) en torno a los actos de habla, Derrida (1988) muestra que la enunciación misma del contexto lo construye, lo crea junto con la óptica desde la que se mira. El contexto es performativo en la acción que involucra y que lo enuncia y cada vez que se enuncia. Así que, el lugar es susceptible de transformación en términos del sentido en la medida en que el contexto es lugar, es motivo de la obra y es acción de la obra. En la obra Cuando la fe mueve montañas de Alÿs (2002) el impacto no yace solamente en el escenario árido que colinda la ciudad peruana, sino en la acción extendida a la vida del lugar que invade la montaña de arena y que, en palabras del artista, contagia a los demás. Este contagio, un término amigo de los devenires de Deleuze, tiene el potencial creativo del contexto, y en este caso enfocado en una ciudad de Perú. Asimismo, otra serie de obras genera un efecto multifocal del contexto a la manera de la serie de veteranos de Sierra (2011); se trata de Children’s games en la que Alÿs<sup>1</sup> (1999-2017) expone, en distintos lugares vulnerables del mundo, acciones de

\* “Children’s games” es una serie que inició en 1999 y sigue activa, conforme encuentra los juegos en las ciudades a las que el artista se dirige

niños, juegos que transforman y recrean el lugar y el pensamiento sobre el mismo. La serie de videos y fotografías aporta una red contextual que obliga al “primer mundo” a ver dichos lugares a la luz de la lúdica infantil. La performatividad del contexto en la obra es el segundo tema por destacar.

### III. Intertextualidad

Entre el disenso y la performatividad del contexto se plantea una demanda investigativa que plantea el tercer elemento a considerar: la intertextualidad. Esta noción —acuñada primeramente por Kristeva (1997)— supone reconocer tres dimensiones del espacio textual: el sujeto de la escritura, el destinatario y los textos exteriores. Cada una se encuentra en el espacio textual en calidad de discurso y en dicho encuentro se fusionan sus elementos (sujeto-destinatario, texto-contexto) de un modo que termina siendo constituyente del texto mismo: “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto” (Kristeva, 1997, p. 3). De modo que, al asumir esta noción se excluye el viejo prejuicio greenbergiano de la inmediatez de la experiencia estética y la autonomía del trabajo artístico. Por el contrario, el arte actual juega con las extensas redes de significación que pueblan, de hecho, la experiencia invita a la polifonía interpretativa que surge de allí.

Un caso que hace explícita la intertextualidad es *Del homicidio como dibujo* del artista colombiano José Alejandro Restrepo. En este proyecto Restrepo (2017) explora el archivo histórico de la Universidad de Antioquia donde encuentra los documentos del Tribunal Judicial de Medellín de principios de siglo XX. En ellos se encuentran varios niveles de registro en los que se representan los homicidios que median texto y dibujo: el criminalista de la época debía dibujar con cuidado y detalle gráfico el “teatro de los acontecimientos”. Restrepo no solo da cuenta de esta representación gráfica, sino que explora las relaciones que permiten evidenciar otras representaciones en juego. Así, de la representación gráfica de los acontecimientos se pasa a las representaciones en el archivo de la muerte y el castigo, del mal y la raza. Las ideas de raza resultaban “explicativas” del acto malvado y justificatorias del justo castigo. La institucionalización de ellas termina por crear una red biopolítica ejecutada desde el tribunal de justicia en la que a través del acto de dibujo se llama al orden en la cotidianidad. De este modo, de la mano de perspectivas teóricas diversas, Restrepo (2017) explora la manera en que el archivo mismo es creador intertextual: vincula registros, reglas, normas, prejuicios y representaciones culturales desde el dibujo del homicidio. En él se inscriben cartografías de los hechos, pero también de la corporalidad, de la violencia, de la cotidianidad.

Restrepo (2017) no interviene los dibujos ni crea unos nuevos. Él recoge el material directo del archivo y realiza una exposición con los documentos encontrados, dicta una conferencia y publica un documento en una revista de antropología (gesto per se muy diciente). Para Guasch (2016), esta obra sería un ejemplo de lo que ella llama el “giro documental del arte” en el que una serie de documentos pueden ser material de un proyecto artístico. Pero más allá de lo evidente que resulta el trabajo intertextual, en este caso, lo que me interesa señalar con la obra es la actividad llevada a cabo por el artista. Frente a dicho material, él deviene archivista, documentalista, historiador, arqueólogo, filósofo. Los límites entre una función y otra se rompen en el proyecto artístico. En otras palabras, un proyecto artístico comprometido con el disenso y que performe un contexto con el material del mundo, en este caso del archivo, demanda la capacidad de relación intertextual, no solo en los documentos que Restrepo (2017) utiliza, sino en el hacer mismo del proyecto investigativo, sin perder por ello su perfil. De hecho, el resultado es una textualidad sensible variada y disponible a una audiencia diversa que puede encontrar en el material abierto el componente crítico de una historia que refleja elementos de legitimación de la violencia en el país desde una perspectiva artística —una experiencia, también ella, intertextual.

### IV. Lo relacional e inminente

Finalmente, a través de los tres elementos anteriores se evidencia una característica del arte contemporáneo ya anunciada por Nicolas Bourriaud (2006), a saber, su carácter relacional. La obra propone interacciones entre y con las formas de vida de las personas. No se trata de un reflejo en el arte de lo social, ni de una instrumentalización política de la obra. Se trata de reconocer que en el acontecer de la obra se labran y expresan las relaciones, de armonía y conflicto, que operan en las “formas de vida”. De ahí que, para este autor, por ejemplo, el espectador se incluya como uno de los nodos que conforman la relacionalidad de la obra, esto es, como uno de los elementos que hacen parte de lo que acontece en la obra.

Ahora bien, si este carácter relacional así planteado resulta relevante para analizar la ruptura de fronteras entre el sujeto y el objeto artístico, aún hay una pregunta que Bourriaud (2006) no alcanza a responder y que García Canclini (2010) es explícito en dirigir a la estética relacional. El interrogante que señala García Canclini (2010) a Bourriaud (2006) concierne al alcance político y social de lo relacional, pues, tal como se planteada por el francés, la relacionalidad puede ocurrir de una manera light, armoniosa y, por ello, poco crítica, o, por el contrario, puede ser una relacionalidad abierta, incidente o, como dice García Canclini (2010), inminente.

Para este autor latinoamericano las propuestas más capaces de transformación son aquellas que abogan por una estética de la inminencia en la que, en mis palabras, contexto, disenso e intertextualidad son capaces de interpelar a la audiencia, desacomodar sus repertorios y abrir la posibilidad que demanda un cambio.

Estimo que esta segunda mirada de la relacionalidad es necesaria para un proyecto artístico en contexto y que cada proyecto puede labrar relaciones diversas conforme a la aproximación al mundo que plantea. Vale la pena pensar una sucinta comparación. Tomemos dos obras de la artista colombiana Doris Salcedo: *Sumando Ausencias* (2016) y *Quebrantos* (2019); cada una en dos momentos del incipiente posconflicto colombiano que para la artista son puntos nodales en la reconstrucción del sentido de la vida y del duelo. Y, sin embargo, la relacionalidad a la que invita cada una crea dos escenarios en los que el sentido de la vida y el duelo responden a la inminencia de la tensión entre la continuidad del conflicto y la posibilidad de la reconciliación. Ambas obras se apropian del centro de poder político del país, pero el sentido que construyen se basa en acciones diferentes, incluso contrarias: *Sumando Ausencias* hace del duelo un acto de entretendido comunitario, mientras que *Quebrantos* lo enuncia como ruptura y fragmentación; la primera invita a un festejo, la segunda a un lamento; aquella une, esta separa. En la primera acción se cubre la Plaza de Bolívar, en la segunda se satura del estruendo del vidrio que se rompe y se mueve. La relacionalidad entre estas dos obras separadas por pocos años, parentéticas del proceso de paz, son punto nodal no solo por la performatividad del contexto que recrea, sino porque hacen sensible la inminencia de la necesidad de apropiarnos como colombianos del duelo que, según Pecaut, la sociedad colombiana ha desplazado a causa de una banalización de la violencia. De modo que, el interrogante vital y político que mueve las obras crea una relacionalidad no solo con las formas de vida vigentes, sino con la necesidad de transformarlas.

Ahora bien, ¿cómo estos cuatro elementos responden con idoneidad a la pregunta inicial en torno al acto de leer y escribir proyectos artísticos en contexto? He optado por hablar del acto de leer y escribir pues son, en efecto, actos de habla, esto es, pertenecen y se efectúan en el marco de la interacción comunicativa y allí hacemos cosas con las palabras. Podría decirse que cada uno y el conjunto de los cuatro elementos señalados hacen parte de esos efectos ilocucionarios que comprometen el hacer cosas con palabras en medio de un proyecto artístico en contexto. Así que, regresando a la docencia, es ineludible hacer una esquemática, pero, asumo, pedagógica clasificación.

Si la inminencia hace parte del interrogante vital y político del proyecto artístico en contexto, entonces la posibilidad de crear escenarios relacionales que puedan hacer sensible ese interrogante constituye la matriz del tema del proyecto. Ese interrogante puede surgir de diversos lugares: el activismo en torno al trabajo y la

guerra, las caminatas por la ciudad, el encierro en un archivo, una coyuntura política y social, etc. Sin embargo, los motivos del interrogante no son suficientes para hacer tema de proyecto. Todo proyecto de investigación puede tener un ámbito o campo, pero abordarlo implica construir un tema de reflexión que asocie la mirada de quien inquiere y el efecto que espera lograr. Por ello, en mi opinión, un proyecto artístico, y en tanto artístico, está orientado a hacer sensible la inminencia del interrogante que motiva la obra.

Por otra parte, ese interrogante demanda una serie de actividades en la reflexión sobre proyectos así concebidos, orientadas a suplir la exploración y la asociación intertextual. No se trata de tomar información o teorías de una u otra disciplina per se, sino de entretenerlas con vistas al proyecto artístico, a las maneras de otorgar densidad al tema y textualidad a la propuesta sensible, en materia y en acción. Se trataría, como dice Guasch (2016), de entender que el interrogante implica incorporarse en la red dialógica y global que desde el arte piensa el mundo contemporáneo; y también, como dice Mosquera et ál. (2005), de establecer dicho proceder intertextual como un lugar de enunciación propio del arte en contexto, en nuestro caso, latinoamericano y no eurocéntrico (que clara y lamentablemente, no son lo mismo).

Ahora, toda lectura implica una la apertura de lo posible, como toda escritura trata de hacer sensible el interrogante, de modo que estos actos implican poner en juego la performatividad del contexto en (la) obra a fin de mostrar las maneras en que su enunciación lo construye. Puede que el contexto sea social, real, imaginado o virtual, pero los focos del contexto, las maneras de entretener, la relación con la vida y el lugar mismo de la obra habrían de evidenciar una complejidad que, para hacerse exitosamente sensible, no puede simplemente abstraerse, sino que debe delinear su permeabilidad en el lugar de acción de la obra y, por ende, en sus posibilidades de contagiar a las personas con las que interactúe. Entonces, el contexto emerge también de la posibilidad de establecer un “principio de cooperación”, como diría Paul Grice, esto es, el hecho de que la interacción comunicativa se hace entre quien propone y motiva una respuesta —el artista que labra su proyecto— y quien la escucha y le corresponde —la comunidad situada de la obra y la audiencia posible del proyecto.

Finalmente, en la medida en que leer y escribir son dos dimensiones del acto comunicativo involucrado en los proyectos, suponen la reflexión atenta al otro y la posibilidad creativa de corresponder al mundo. Leer y escribir no son asuntos técnicos, son caras de una misma pragmática o uso del lenguaje para poder interactuar en el mundo social. De modo que leer y escribir proyectos artísticos supone un posicionamiento crítico que vincule la propia posición del estudiante como receptor, como creador y crítico de arte. No solo por el estudio e investigación en torno a un conjunto posible de proyectos artísticos contemporáneos, sino por la posibilidad de



incorporarse en ellos para identificar su potencial relacionalidad, el tejido intertextual de base en su proyección, la capacidad recreadora de contexto y, sin duda, la incidencia de su disposicionalidad para hacer frente al orden repertorial del sentido de lo dado desde una mirada compleja capaz de aunar estos elementos. De modo que, fomentar esta actitud en el ámbito educativo implica procurar que, a través de la lectura y escritura de un conjunto de proyectos con base en los cuatro elementos señalados (disenso, contexto, intertextualidad, inminencia), los estudiantes puedan aproximarse a las prácticas artísticas contemporáneas desde una perspectiva crítica que a la vez nutra sus propios procesos de creación-investigación.

## Referencias

- Ardenne, P. (2006). Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación. CENDEAC.
- Alÿs, F. (1999-2017). Children's games [serie de videos]. <http://francisalys.com/category/childrens-games/>
- Alÿs, F. (2002). When Faith Moves Mountains [video]. <https://francisalys.com/when-faith-moves-mountains/>
- Alÿs, F. (2004). Barrenderos [video]. <https://francisalys.com/barrenderos/>
- Bourriaud, N. (2006). Estética relacional. Adriana Hidalgo.
- Claramonte, J. (2016). Estética modal. Tecnos.
- Derrida, J. (1988). Limited Inc. Northwestern University Press.
- Escobar, T. (2009). El arte fuera de sí. IVAM.
- García Canclini, N. (2010). La sociedad sin relato. Katz Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bcb0>
- Guasch, A. M. (2016). El arte en la era de lo global (1989-2015). Alianza.
- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. En D. Navarro, Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto (págs. 1-24). UNEAC.
- Lipovetsky, G & Serroy, J (2013) L'esthetisation du monde. Paris: Gallimard
- Mosquera, G., Alÿs, F., Medina, C., & Ortega, R. (2005). Codo a codo. En C. Medina, Cuando la fe mueve montañas. Turner.
- Rancière, J. (2009). El reparto de lo sensible. Estética y política. LOM Ediciones.
- Restrepo, J. A. (2017). Del homicidio como dibujo. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, (29), 218-231. <https://doi.org/10.7440/antipoda29.2017.10>
- Sierra, S. (2011). Veterano de la guerra de Colombia de cara a la pared [fotografía]. ARTBO, Centro Colombo Americano, Bogotá, Colombia. [https://www.santiago-sierra.com/201113\\_1024.php?key=16](https://www.santiago-sierra.com/201113_1024.php?key=16)
- Weibel, P. (2005). Beyond art: a third culture. Springer. <https://doi.org/10.1007/3-211-37846-4>

# Emergencias sutiles en la enseñanza-aprendizaje de la pintura en modalidad virtual

Por Sonia Barbosa\*

La historia de la enseñanza de la pintura cuenta con una larga tradición académica que ha pasado por modelos como el taller, la lección, la explicación con ejemplos y la demostración; todos ellos basados en la transferencia de saber de maestro a aprendiz-discípulo. Los modelos derivados de esta tradición requieren necesariamente de la presencia simultánea de maestro y discípulo, profesor y estudiante, en el mismo espacio y en una relación jerárquica que permita la instrucción y la transferencia. Hay “algo” que se comunica a modo de carisma en la cercanía espacial de los cuerpos. Cuando el maestro explica, el discípulo aplica; el maestro revisa y corrige, y el discípulo ajusta su trabajo sucesivamente según secuencias de instrucciones/correcciones hasta lograr la aprobación final de un logro resultante que satisfaga la expectativa del maestro.

A medida que los modelos de enseñanza han ido ajustándose a contextos distintos, la pedagogía de la comunicación de saberes secretos y transferencia de autoridad disciplinar por la vía del aprendizaje heroico ha ido cediendo lugar a pedagogías emergentes que van en busca de sus estudiantes en espacios distantes de los talleres de los maestros, las aulas universitarias o los centros económicos. Dichas pedagogías contribuyen a la ampliación de la democracia porque, además de ampliar numéricamente la cantidad de quienes pueden realizar estudios profesionales para desarrollar sus vocaciones, aportan pautas para que nuevos artistas sean dinamizadores de la expresión y la cultura en contextos locales.

Allí, en nuevos espacios de vocación y voluntad expresiva, cerca de donde aconte-

\* Licenciada en Artes Plásticas - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Educación - Universidad Externado de Colombia. Docente-investigadora Universidad Nacional Abierta y a Distancia; Universidad Javeriana

cen historias locales, diferenciales, paralelas a los centros económicos y culturales, se consolidan modos de ser que articulan emoción, responsabilidad, esfuerzo, mérito y autoexigencia con la imprimatura de la autonomía. El gran alcance que logra el modelo de educación virtual ofrecido por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), dirigido a la formación de artistas visuales, presenta importantes retos con respecto a la enseñanza artística y, por tanto, surgen algunas reflexiones, que a continuación trataré de articular desde mi experiencia como docente de pintura.

Al igual que en los modelos de aprendizaje enfocados en el taller, el profesor motiva e impulsa la práctica, pero esta vez no a partir de imponer sus convicciones o intereses, sino a partir de problemas articuladores y pistas técnicas aportados por él. Los estudiantes son alentados a experimentar con características del material pictórico (densidad, secado, permanencia) y la física del color pigmento (mezclas, contrastes, armonías). Parte de mis intervenciones como profesora buscan hacer evidente que las equivocaciones o los accidentes se pueden aprovechar para entender mejor la situación, y para descubrir más pautas técnicas que agregar al bagaje profesional. En nuestro modelo virtual se ha logrado dinamizar el progreso de las capacidades, la consolidación de expresiones singulares y la aplicación profesional de los recursos conceptuales, técnicos y materiales de la pintura, promoviendo la autonomía y el desarrollo de la capacidad de evaluar el estado del trabajo propio. Los principios orientadores de estos logros se fundan en el desarrollo y fortalecimiento de la capacidad de autogestionar los intereses propios con los recursos a la mano, y la consolidación de la mirada autocrítica a la obra a partir de parámetros, retos y metas propuestos por el profesor a partir de teorías derivadas del contexto del arte contemporáneo en diálogo con estructuras históricas y epistemológicas de largo alcance.

A continuación, mencionaré tácticas a las que he recurrido para lograr aprendizaje significativo en la enseñanza del lenguaje pictórico:

1. Para empezar se deben elegir las unidades temáticas con la agrupación de los contenidos necesarios para comprender y aplicar las bases estables que han definido en el tiempo aquello en lo que consiste la pintura en general. Para esto es importante revisar y abstraer lo esencial en el lenguaje expresivo; un eje para este punto es entender que la mancha es la esencia de la pintura. Para lograr la incorporación estable del trabajo profesional en esta base, el primer paso es encontrar mecanismos para refinar la mirada sobre los logros históricos de las obras de los maestros de distintos períodos históricos; además, analizar e identificar las conformaciones visuales de “manchas” que componen las imágenes, cómo han

sido organizadas y cuáles pudieron ser las invenciones y emergencias técnicas que las hicieron posibles. En este estadio, tiene gran valor formativo la voluntad de emulación, es decir, que los estudiantes lleven al trabajo propio pautas técnicas acumuladas en el saber histórico para actualizarlas en nuevos ejercicios de taller, enfrentando retos técnicos y aplicando legados de conocimiento sobre pigmentos, disolventes, técnicas de mezcla, usos adecuados de herramientas, entre otros.

Una vez se logra este primer paso, el reto es cómo producir manchas; comprender la forma de preparar los pigmentos de acuerdo con lo que se quiere hacer; balancear la relación de cantidad entre pigmento, aglutinante y disolvente; la elección del pincel adecuado y la imprimatura de la superficie para obtener el resbalado, la textura y la intensidad cromática deseada, etc. Cuando se comienzan a hacer estas pruebas, es importante estar en constante contacto con los estudiantes. La clave es animar y aportar confianza a ellos, apoyándoles y ayudándoles a hallar las soluciones a los problemas que se presentan, con explicaciones puntuales a las necesidades de cada uno y en algunos casos con demostraciones. Una vez planteados y desarrollados los contenidos, se espera que los estudiantes continúen profundizando autónomamente, insistiendo en la práctica y desarrollando más habilidades mediante retos propios de este lenguaje hasta que logren la excelencia a la que se proponen llegar.

2. Luego, hay que procurar y promover situaciones que produzcan experiencias de aprendizaje, es decir, convertir pautas teóricas en ejercicios a través de los cuales se incorporen los conocimientos y se desarrollen cada vez más habilidades. Estas pautas que impulsan los ejercicios privilegian la creación de imágenes por sobre la representación de objetos del mundo. Si bien se puede empezar a depurar la técnica copiando imágenes, es más importante que la pintura sea una herramienta de pensamiento que nos permita explorar otras formas expresivas, y de trasladar emociones e ideas del pensamiento a la imagen visual. La pintura es entendida aquí como un medio por el que el artista puede llevar su mundo interior a una expresión exterior. El pintor Paul Klee lo expresó del siguiente modo: “El arte no reproduce lo visible; vuelve visible” (Klee, teoría del arte moderno, 2007, pág. 35)

Conforme a ello, hay que procurar que los ejercicios sean suficientemente exigentes para abordar los retos y lo suficientemente claros para que no se inhiba la voluntad creadora de los estudiantes. En resumidas cuentas, para producir saberes mediante ejercicios es necesario dar lugar a contrapuntos productivos entre la duda y la explicación, y entre la experimentación libre y la pauta orientadora; allí no es nada conveniente restringir resultados o productos. Siguiendo esta pauta, dadas las características expresivas y simbólicas que tiene la pintura, se asume

que los logros resultantes serán diferentes en cada estudiante, producto del diálogo vital constante con las experiencias y saberes propios de los diversos contextos de cada uno. Por lo tanto, felizmente no habrá respuestas únicas o productos iguales.

3. Después, se crean didácticas para que los estudiantes se motiven a hacer los ejercicios. A falta de demostraciones in situ, se hacen demostraciones aprovechando los medios a la mano en ambientes digitales, remotos y asincrónicos: producción de videos en los que los estudiantes puedan seguir y reconocer la evolución de trabajos del profesor mismo en tanto creador. Estos videos de demostración, junto a videos de charlas de orientación teórica, son alojados en plataformas para que sean revisados las veces que sea necesario, en complemento con otros videos públicos de demostraciones de artistas pintores con licencias de libre circulación. También se presentan pautas escritas e ilustradas sobre preparaciones de materiales y herramientas, tratando de abrir la mayor cantidad de posibilidades técnicas. Se trata de lograr que los estudiantes reconozcan en la acción, y guarden en textos escritos, los procesos que se formulan; y por esto mismo, se mantiene el principio de apelar al lenguaje cotidiano, enriquecido por el léxico técnico que se va incorporando al oficio mediante glosarios (por ejemplo, veladura, espátula, aguada, imprimatura, etc.). De ahí en adelante la instrucción muta de acuerdo con lo que el estudiante esté creando.

Los ambientes disponibles en este modelo de educación ofrecen otros espacios de gran dinamismo, como lo son los foros: lugares virtuales en los que se interactúa, se intercambian ideas, se producen discusiones, y se comparten los avances de trabajos con pares estudiantes. Asimismo, los foros son espacios aptos para compartir con los grupos algunos trabajos de estudiantes que ya han pasado por el curso, ya que esto da luces y sirve de inspiración para quienes tienen bloqueos en el momento de enfrentarse a la creación. De igual forma, las plataformas digitales paralelas a la de la universidad, se han convertido en herramientas fundamentales en estos modos de enseñanza-aprendizaje, puesto que los estudiantes también tienen comunicación con los profesores a través de estas.

Sin embargo, lo más importante de estas didácticas es dar relevancia a los detalles cuando se trate de hacer seguimiento a los trabajos de los estudiantes, por ejemplo, resaltar y señalar las zonas específicas donde se produzcan notables aciertos logrados intuitivamente en las pruebas con materiales.

4. Por último están las tácticas que median la evaluación. Dicho recurso es esencial dado que, a través de ella, podemos conocer el proceso de cada estudiante, y se pueden establecer estrategias efectivas de mejora y autocrítica. Por esta razón, debe extenderse a varias instancias: la primera que se aplica es la coevaluación gracias a que los estudiantes comparten sus ejercicios en los foros, para recibir retroalimentación de los compañeros del grupo. En este proceso, ellos toman conciencia de sus dificultades y solvencias, hacen evidentes sus logros, y también ayudan a identificar las posibles mejoras.

La segunda es la autoevaluación, que deriva del juicio que el estudiante hace autónomamente desde sus expectativas y frente a la exigencia en el proceso propio. Desde su propia valoración, cada estudiante puede reconocer y realizar las correcciones que considere pertinentes, para volver a compartir los avances en el foro. La retroalimentación se hace en varias partes del proceso de tal forma que la primera retroalimentación sea abono para la segunda, es decir, que el estudiante tenga más de un intento para la comprensión de los temas o las situaciones. Gracias a esta dinámica, también va reconociendo y valorando la evolución de sus trabajos y los de sus compañeros. Esto hace que a los logros y hallazgos propios se sumen los de los otros, y viceversa.

La tercera y última instancia es la heteroevaluación. Este cierre es determinado por la voz del profesor, después de haber aportado retroalimentaciones constantes. Es una instancia que exige la dedicación de tiempo suficiente para revisar cada etapa del proceso completo a partir de un documento que entregan los estudiantes después de finalizar cada etapa. Dicho documento contiene evidencias fotográficas de los avances de creación y un texto escrito que dé cuenta de las dificultades que se tuvieron y las formas como fueron enfrentadas. En el documento se pide consignar las reflexiones que dan sustento a su creación y también hacer evidentes las conexiones entre objetivos, técnicas utilizadas y pautas de la expresión propia.

El documento es devuelto con observaciones y reflexiones finales por parte del profesor. Es altamente deseable que estas observaciones resalten aciertos, fortalezas y los aspectos susceptibles de mejora, desde la síntesis de comentarios de los foros, conversaciones con el estudiante y ponderación estructural desde la experticia del profesor, de tal forma que para el estudiante sea memorable y aplicable.

Para finalizar, procesos de consolidación de la voluntad expresiva como los que ocurren en la formación de capacidades artísticas en pintura; de modo creciente van fortaleciendo en los estudiantes la conciencia del valor propio, al constatar en

la obra la materialización del eco de su ser interior. La revisión grupal de los logros de los grupos permite ver que las experiencias de aprendizaje, que son mediadas por el arte, contribuyen por ampliación a fortalecer la capacidad de interpretación de la experiencia vital que se expresa en él.

Para el contexto específico de los procesos virtuales, desarrollados de manera remota y asincrónica, y que esperan orientar la consolidación de la expresión singular, exige del profesor activar nuevas capacidades sutiles que den renovada relevancia a detalles olvidados del mundo. Los retos que se presentan tienen que ver con compensar la distancia de los cuerpos, produciendo otros tipos de cercanía entre sensibilidades e inteligencias. Los profesores hemos tenido que inventar o buscar en nuestro bagaje pedagógico modos de confrontar y suscitar el diálogo del estudiante con su propio ser íntimo. A través de procesos creativos emergentes, orgánicos y cambiantes, quienes aceptamos el reto de enseñar pintura en modalidad virtual, aprendimos a acompañar a nuestros estudiantes en la toma de conciencia de las cosas que los motivan en amplias esferas de sus existencias; motivamos en ellos la aventura de descubrir nuevas facetas del mundo que recorren, y les presentamos nuestras propias dudas y certezas como pantallas en las que pueden ver reflejadas sus esperanzas y expectativas. Así, la pintura se ha alimentado de motivos que renuevan su tradición y consolidan todo el conocimiento acumulado con el que es capaz de despertar la voz de la materia.

# Instrucciones para disparar una cámara

Por Viviana Aguillón\*

*Póngase de pie, separe sus piernas a la anchura de su cadera y manténgalas levemente dobladas, una delante de la otra.*

*Tome su cámara con ambas manos. Póngala a la altura de su cara. Intente unir ligeramente los codos a su pecho para mayor soporte.*

*Su mano izquierda debe sujetar la parte inferior de la cámara, mientras su mano derecha sostiene la cámara en su empuñadura, dejando el dedo índice libre sobre el botón de disparo.*

*Observe a través de la mira.*

*Dispare.*

*—(Insertar nombre de autor), Instrucciones para disparar una cámara*



foto de la instalación realizada por Kessels (2011).

\* Maestra en Artes Plásticas y Visuales - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Fotografía - Universidad Nacional de Colombia. Docente del Programa de Artes Visuales de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Líder del Semillero de Investigación SINAV.

**A** lo largo de la historia de la fotografía, los avances tecnológicos no solo han facilitado los procedimientos técnicos de la producción fotográfica, sino también han cambiado nuestra relación con las formas de entender la fotografía como lenguaje. Particularmente, a mediados de la primera década del siglo XXI, la sociedad, los medios de comunicación y la tecnología se amalgaman para crear un fenómeno sin paralelo en la historia de la humanidad: la convergencia entre personas, tecnología y redes sociales.

“En la actualidad, la gente ve más imágenes antes del almuerzo de lo que alguien en el siglo XVIII veía en toda su vida. Ya no se miran las fotos, se consumen”. El artista Erik Kessels (2011), autor de la instalación “24 hours in Photos”, reflexiona sobre la producción desmesurada de imágenes fotográficas desde el advenimiento de la fotografía digital y cómo su circulación afectó nuestra concepción de este medio. Kessels extrapola esta realidad en su instalación, descargando todas las imágenes subidas en la galería virtual Flickr durante un periodo de 24 horas. Las imprimió y las arrojó en el suelo, brindando la experiencia abrumadora de más de un millón de fotografías amontonadas en el piso de un museo. Y es que, en la era de las redes sociales, por los dispositivos móviles y las aplicaciones, la sociedad se ha visto sometida a una avalancha de sobre producción fotográfica abrumadora.

En un momento histórico tan sobrepoblado de capturas fotográficas, ¿cuál sería el factor diferencial que separa esas imágenes provenientes de este sistema automática de producción a las imágenes fotográficas que vemos en los museos? Y para ir más allá, ¿cuál es la pertinencia de la enseñanza de la fotografía en esta era? ¿Es posible enseñar lo que se considera “la mirada del fotógrafo”? ¿Es posible otorgar una mirada al finalizar el curso?

*Fotografía Artística* es un curso perteneciente al primer periodo académico del programa de artes visuales de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia; y en este sentido, reúne una gran cantidad de estudiantes que muchas veces se encuentran ante su primera experiencia con la educación visual a través de plataformas virtuales. Este factor perfila al curso como un espacio para introducir a los estudiantes a la modalidad y al mismo tiempo plantear preguntas sobre la pertinencia del medio fotográfico como técnica y lenguaje artístico, prestando especial atención a las características tan diversas de la población estudiantil a la cual va dirigido el programa. En la primera versión del curso, la propuesta de contenido planteaba un reconocimiento de la historia de la fotografía y de los principios que hacen posible la captura fotográfica; esto se hizo a través de la construcción de una cámara estenopeica. Asimismo, a lo largo del curso se planteaba la necesidad de crear dispositivos artesanales para el desarrollo de ejercicios de iluminación. A pesar de la importancia de los principios que implica la construcción de los artefactos propuestos en la primera versión del curso, algunas de las actividades eran resueltas con dificultad por los estudiantes ubicados en zonas donde la recolección de

material fotosensible, como rollos y papel fotográfico, era simplemente imposible; no obstante, y además de estas dificultades, el curso planteó algunas preguntas respecto a la pertinencia de la enseñanza de la fotografía artística desde una perspectiva meramente técnica.

En el nacimiento del daguerrotipo, la novedad que implicaba esta nueva herramienta de representación visual ubicaba a la máquina y su producto como tema central en la enseñanza de la fotografía. Paul Strand es una figura que puede ayudar a contextualizar los inicios de este planteamiento desde la problematización de géneros que tuvieron lugar en su época como el pictorialismo, cuyo interés se situaba en temas y estilos propios de la pintura usando características formales como leves desenfoques a través del manejo de diafragmas muy abiertos y el uso de composiciones amaneradas y teatrales.

Strand fue uno de los precursores de la “fotografía directa” o “fotografía pura”, junto a Alfred Stieglitz quien criticó el foco suave en las fotografías que Strand estaba mostrando en el New York Camera Club y le recomendó utilizar un diafragma más pequeño. Esto provocó que 1915 se convirtiera en un punto de inflexión para Strand del pictorialismo al modernismo. (H. Hoy, 2005, 263)



Ejemplo de fotografía pictorialista - Constant Puyo



114

Esta crítica desembocó en un cambio en su estilo y temas que llevaría a la fotografía a un campo de exploración mucho más maduro en un sentido artístico y formal donde la representación de nuevos motivos proponía una deconstrucción de los espacios urbanos mediante el uso de una amplia profundidad de campo y encuadres cerrados que abstraían espacios urbanos reduciendo el sujeto a “formas puras” hasta hacerlas prácticamente irreconocibles. En este mismo sentido, el diseño de nuestro curso empezó a virar hacia la superación de ese desarrollo de habilidades para el manejo de operaciones técnicas y el conocimiento de materiales específicos para avanzar hacia la comprensión de aspectos relacionados con el discurso visual, la narrativa y la problematización de la producción fotográfica en la era de los medios digitales.

La mirada fotográfica integra un conjunto de mediaciones físico-técnicas, formales y culturales. Es claro que, en principio, todo estudiante busca el dominio de la técnica; sin embargo, en la era de YouTube, se llega a la concepción de que la práctica fotográfica se limita al dominio de algunos trucos: lograr barridos sin sobreexponer, congelar movimientos veloces, desenfocar selectivamente, hacer fotos con poca luz, etc.

Y es que “la fotografía es un juego estructuralmente complejo, pero funcionalmente simple”. Es decir “(...) quien maneja una cámara puede obtener excelentes fotografías sin ser consciente del proceso complejo que provoca cuando oprime el obturador” (Flusser, 2010, p. 62). Este proceso no tiene tanto que ver con el dominio

del aparato físico, sino con la alfabetidad, es decir, la educación y la inteligencia visual del fotógrafo. Por ello, desde la docencia es necesaria la investigación a profundidad de ese conocimiento que se comparte en blogs y video tutoriales, y que muchas veces está fragmentado o no es del todo verídico. Además de esto, se debe asegurar que el conocimiento tenga una secuencia temática lógica, logrando que cada concepto esté articulado al siguiente.

Más que enseñar a hacer fotos, un docente de fotografía debería promover acciones que faciliten el desarrollo del pensamiento fotográfico. Por supuesto, es necesario tener un conocimiento teórico-práctico; por ejemplo, un taller de iluminación en estudio tiene niveles de complejidad que un estudiante debe ir alcanzando para dominar la puesta en escena y la luz, y por tanto podría ser un curso orientado al saber hacer. Lo importante será la armonía entre el qué, el cómo y el para qué; así, de entrada, lo que atraiga más al estudiante sea la posibilidad de lograr un resultado visual impactante.

Sin embargo, ¿será posible, después de esa formación, conseguir un estilo? ¿Será posible lograr otorgar una voz o una mirada, al entregar las notas aprobadas de un curso? Muchas veces no se trata de enseñarle algo a alguien, sino de darle herramientas para que descubra lo que necesita en su proceso de creación personal. Y es que, en ningún curso, podremos enseñarle a otro qué le interesa. Podemos abrir panoramas, servir de facilitador, motivador o incluso de instigador, pero no podemos darle una voz.

Buena parte de la enseñanza fotográfica en la actualidad se trata de generar condiciones para que el alumno consiga, algún día, tener su propia mirada. Por eso, a veces, lo importante de este camino de aprendizaje no está en las aulas, ni siquiera durante el tiempo del curso, sino mucho tiempo después, en otro lugar. La fotografía como disciplina posee un enorme potencial pedagógico y transdisciplinar. En este momento de la historia, en la era “post fotográfica” de imágenes inmateriales, de disponibilidad global y de cantidad por encima de calidad, es fundamental educar en el lenguaje visual como herramienta de reflexión sobre los medios más allá del artificio. Los medios como lenguajes profusos de sentido potencial.

## Referencias

H. Hoy, A. (2005). *The book of photography: The history, the technique, the art, the future*.

National Geographic Society.

Kessel, E. (2011). *24 Hrs in Photos* [instalación]. FOAM.

115

# Acerca del taller en artes visuales

Por Ricardo Hernández Forero\*

**E**n el proceso de formación en artes visuales suele recurrirse a diferentes etapas y estrategias para que los estudiantes logren involucrarse desde el inicio con formas de pensar y plantear sus ideas, y a la vez indaguen en modos para el desarrollo práctico. La fundamentación teórica e histórica es uno de los ejes en dicha formación. Los estudiantes de un programa profesional en artes visuales hacen una revisión, por medio de los cursos de historia, a momentos importantes para la historia del arte en su país o el mundo en general. En apoyo a esto, por medio de cursos de teoría empiezan a dialogar con conceptos y nociones surgidas dentro de esos mismos periodos históricos. En este caso, dicha revisión busca que los estudiantes comprendan la manera de establecer relaciones entre hechos y nociones, latitudes y problemas, conceptos y corrientes; y, en general, busca que logren plantear e identificar relaciones sobre las que se ha fundado y sobre las que se puede sustentar y discutir la práctica artística en diferentes latitudes.

En paralelo a este proceso de aprendizaje histórico y teórico, los y las estudiantes se introducen en técnicas y, así, van encontrando afinidades prácticas para el desarrollo de ejercicios planteados por los docentes en los diferentes cursos prácticos o metodológicos. La experimentación plástica y visual es un componente clave y otra de las bases de la producción artística. Los estudiantes se ven rodeados de ejercicios y retos que exigen la apropiación de procedimientos, técnicas y medios, a su vez que requieren formas de interpretación para ir acercándose al planteamiento de obra. Poco a poco, y de acuerdo con el diseño de programa académico, los estudiantes aprenden a sustentar y discutir proyectos por medio de la estrategia de taller, en donde son comprendidos diferentes objetivos, métodos y técnicas para el desarrollo de proyectos, y en donde se busca conjugar el componente teórico con

el práctico para la producción de obra. En este escenario, se pretende detonar en los estudiantes la relación teoría-práctica para aproximarlos al planteamiento de sus ideas por medio de acciones fundamentadas.

El taller hace parte de una de las prácticas humanas de gran antigüedad, que data de la Edad Media, y que ha sido utilizada no solo en el arte sino en diferentes materias y oficios. El taller puede referir a diferentes conceptos como estudio, obra, oficina, escuela, seminario, entre otros. De manera tradicional se ha caracterizado por ser un espacio de aprendizaje con el liderazgo de un maestro o de un grupo de conocedores del quehacer, en el que estudiantes ávidos de conocimiento encuentran un lugar para perfeccionar la construcción de sus piezas artísticas, comprendiendo nuevas formas de acercamiento a la elaboración y al planteamiento teórico y práctico. Pero existen dos componentes clave en el desarrollo de este espacio: por una parte, el proceso de discusión y análisis que se realiza de manera grupal y, por otra parte, el hecho de que el taller se basa y depende de la obra o los proyectos específicos de cada estudiante.

El trabajo grupal es una de las características esenciales del taller. La sustentación y confrontación del trabajo individual con el grupal es uno de los valores que fortalece el proceso de aprendizaje, ya que permite al estudiante identificar aciertos y errores en el encuentro con pares que están en búsqueda de objetivos similares y que cuentan con unos antecedentes similares, prácticos y teóricos. La discusión es una de las formas de revisión de los procesos. En ella se analiza la pertinencia de los modos de desarrollo, lo conciso y efectivo del planteamiento plástico. Al estar basado en el proceso de cada estudiante, el taller implica una personalización de los contenidos y comentarios que cada docente ofrece para corrección y fortalecimiento de la obra.

En el curso Taller integral, del programa de Artes visuales de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, los avances de obra realizados por los estudiantes son socializados y discutidos en grupo, y varios docentes revisan y aportan desde su experticia aquello que puede resultar más provechoso para la orientación del proyecto. En este encuentro, se busca repensar las relaciones docentes-estudiantes planteando un espacio de discusión en el que todas las partes trabajen como pares por un mismo objetivo: la realización de la obra. Por medio del taller integral, se reúnen los conocimientos teóricos y prácticos obtenidos por el estudiante a lo largo de su proceso universitario. Se reconoce la teoría y la práctica como partes dialógicas para la producción de una obra artística.

Como vemos, el taller es parte esencial para el desarrollo de obra por parte de los estudiantes, y es posible al tener una base de conocimientos que permita el establecimiento de relaciones temáticas y teóricas para luego lograr identificar la forma más efectiva para el desarrollo plástico del planteamiento. La efectividad del taller

\* Artista plástico y visual de la Academia Superior de Artes de Bogotá, Magister en Artes visuales de la UNAM. Profesor e investigador del programa de Artes visuales de la UNAD

radica en la participación del estudiante, ya que es una estrategia que se basa en una metodología de acción, reflexión, y de nuevo acción, para dar paso finalmente y una vez más a la reflexión. El objetivo de aprendizaje es logrado por medio del aprender haciendo. Los estudiantes deben participar de manera activa en su proyecto para poder encontrar problemas, aciertos y dudas en la construcción de su obra, de lo contrario no sería posible el trabajo grupal con docentes y demás compañeros. Al socializar estos acercamientos al desarrollo de la obra, y al obtener la retroalimentación del grupo, deben lograr identificarse problemas y obstáculos en la creación de la obra. Este es uno de los ejes que lleva al estudiante a formar un criterio propio acerca de lo que debe y lo que puede hacer, para así fortalecer su práctica y sus conocimientos en una u otra dirección, además de obtener la capacidad de producir una autocrítica constructiva y efectiva.

En el atelier (estudio, lugar de trabajo o taller) los estudiantes crean puntos de referencia en sus procesos creativos por medio de aproximaciones basadas en el ensayo y en el error, en donde el profuso trabajo práctico y teórico es esencial. El objetivo de dicho espacio no es entonces la solución de problemas para los estudiantes, sino la capacidad de crear un espacio de trabajo colectivo que propicie la identificación de la razón de ser de la obra por parte del estudiante. Es un proceso sobre todo autogestivo; un lugar en el que logre identificar el porqué y el para qué de la obra, comprendiendo el mecanismo estructural de la misma y, de ese modo, estableciendo metodologías de trabajo propias que le permitan el desarrollo acertado de obra, incluso en un tiempo posterior a su fase universitaria. Dicho taller se basa entonces en la vivencia y la reflexión alrededor de la producción artística. Desde allí le será visible al estudiante el cómo en el desarrollo de su obra, que lo lleva a identificar motivaciones, premisas y decisiones involucradas en su planteamiento, así como la importancia de un proceso de formación, un proceso posterior de delimitación temática, unas decisiones estéticas y un desarrollo teórico y práctico.

Para el cuerpo docente es un ejercicio que también supone un reto profesional, pues le exige un proceso de investigación y de propuesta para cada estudiante, teniendo en cuenta lo más acorde, técnica y teóricamente, para el planteamiento de su trabajo; exige, además, la proposición de referentes, ejercicios y sugerencias para las formas de desarrollo que permitan la indagación o integración interdisciplinaria cuando estas sean las más acordes con los proyectos de los estudiantes. De igual manera, es importante señalar que la evaluación del proceso llevado a cabo por los estudiantes es realizada de manera conjunta entre grupos de docentes, con la intención de proponer diferentes miradas en relación con el resultado final obtenido por el estudiante. El taller resulta una práctica conveniente y provechosa para

estudiantes y docentes al proponer un aprendizaje y una formación integrada, en donde todas las partes se involucran desde diferentes perspectivas para discutir, proponer y llevar a término la obra.

La práctica del taller se ha conservado, se ha discutido, ha variado y se ha fortalecido en la pedagogía de las artes plásticas y visuales a lo largo de la historia debido a la gran cantidad de alternativas en el aprendizaje que ofrece y conjuga. La estrecha relación entre un componente teórico-práctico, la búsqueda de alternativas pertinentes para cada pieza de arte, el trabajo individual y grupal de cada pieza para la conformación de un criterio, y la finalización de una pieza artística después de múltiples aproximaciones son algunos de los valores y distintivos de la práctica de taller que, aún hoy, son necesarios para la formación de artistas y para el fortalecimiento de la estructura propia de los programas pedagógicos.