

TÍTULO:

TOTEN HASEN: Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta.

TITLE:

TOTEN HASEN: Explain how the works of an exposure to a dead hare.

AUTORES:

Ángel García Roldán. Universidad de Granada. agroldan@ugr.es

Gema Rocío Guerrero Higuera. Museo de Bellas Artes de Granada. gghiguera@correo.ugr.es

AUTHORS:

Ángel García Roldán. University of Granada. agroldan@ugr.es

Gema Rocío Guerrero Higuera. Fine Arts Museum. Granada. gghiguera@correo.ugr.es

PALABRAS CLAVE:

Referencialidad, Pedagogía de las artes, Museos, A/R/Tografía, Videoarte, Educación Artística, Video-morphing.

KEY WORDS:

Referentiality, pedagogy of Arts, museums, A/R/Tography, video art, education, artistic, Video-morphing.

RESUMEN:

El objetivo primordial del proyecto *“Toten Hasen (Liebre Muerta): Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta”* es el de profundizar desde una metodología basada en las artes desde una perspectiva A/R/Tográfica, en la generación de programas y experiencias educativas en contextos museísticos, en el que la interacción entre visitante y objeto artístico promueva originales procesos de recepción y comprensión, cuyo resultado sea el de un nuevo conocimiento concebido por los espectadores, sobre los contenidos de dichos espacios y sus obras, ubicándonos ante un tipo de construcción cultural fundamentada en la experiencia personal, el juego con la propia identidad, la referencialidad en el Arte y la creación colectiva.

Esta comunicación reúne esencialmente el tratamiento metodológico y las conclusiones obtenidas en dos propuestas pedagógicas realizadas en instituciones museísticas distintas de la ciudad de Granada. El primero de ellos, ejecutado en el Museo de Bellas Artes y

designado “Lo que es mirado te mira” (2014) desarrolla una propuesta de *video-morphing* entre los visitantes a dicho espacio cultural y una acción fotográfica sobre los elementos de interés de dos pictóricas de la colección.

El citado en segundo lugar, acontecido en el Centro José Guerrero, bajo el título “Cómo explicar los vídeos de una exposición a una liebre muerta” fue especificado con los alumnos asistentes al curso de Postgrado de la Universidad de Granada “La imagen como experiencia” (2013) trazando una acción directa y experimental para el análisis de la exposición “Continuarración. Sobre sueños y crímenes” (2013) de la videoartista Dora García. Una práctica educativa que pone de relieve la necesidad de concebir la visita a la muestra desde la perspectiva del actor creativo, quien busca en los propios los márgenes trazados por la artista, las referencias ineludibles que le permitan hallar su despliegue conceptual.

Webs de los proyectos y la investigación:

<http://veraiconoproduccion.wix.com/imagenexperiencia>

<http://veraiconoproduccion.wix.com/loqueesmiradotemira2>

http://issuu.com/veraiconoproducciones/docs/lo_que_es_mirado_te_mira._investiga

ABSTRACT:

The set of experiences gathered here expressed interest in generating various apprenticeships in own visitors. All the images, particularly those generated from art, are forms and iconographic concretions that are open to multiple interpretations, because those who observe a being different in each case, with their own expectations, skills and motivations and even remain the same, each encounter will prove different.

"The Community citizen thinks that individual practice should be interpreted from the collective perspective, because this gives meaning to that. Why he is understood and links and meanings are compared, and links are created in the "we" in a collective identity as a defense of a homogenous historical cultural model. The citizen is defined in the place and conditions in which it is located with relationships and commitments with which feels identified"(Pérez et alt. 2008)

Understand, demands return to narrate and express knowledge as many times as necessary, although this not is should correspond with the traditional academic repetition, which frequently us has used the school. Knowledge should not be understood as a belief because that occur and are apprehended before it has to be questioned. Students must review and even replace the own milestones on which builds her look - signs that you are given through the stereotypes and socio-cultural conventions that guide their training from the start –

"The ability to feel what expresses a work, participate in the emotional journey that that entails, is a product of how we think about what we see." On the other hand, what we see is a product of what we have learned to look for. Seeing is not just a simple everyday activity;

see is an achievement of the human being. (...) See is an achievement, while looking at a task; "is precisely" seeing "as we modify the experience and once we have modified this experience formed the human mind" (Eisner et al. 2008)

But, from which parameters these signals can be reviewed? What forms can generate these reflective and critical attitudes?

For us it is clear: its methodology and didactic action must be determined by the experience as a backbone of knowledge, as it is in the interaction and engagement with other ways of looking at where materialize new narratives that reconstruct "deconstructing" the new contents of the knowledge. These stories can't be developed on a repetitive or dogmatic, text to the contrary, must be performed after the experiment with their images specifying innovative modes of thought such as for example the essay. These new narratives, which is situated in the Centre the visitante-espectador-are own constructions that take outside, changing or leaving intact their images, to form an own iconographic universe that demonstrates the survival of your content and achieving significant, real goal of artistic teaching.

Our understanding is built on dialogue and discussion; contrast, the juxtaposition and the hybridization of statements. The border between the author and the reader is diluted because every one of these stories tells us a path to reality from possibilities.

"In terms of the role of the viewer in the art that requires participation, has changed radically since the viewer has been invited to give a response, intellectual and physical at the same time. "Currently are asked to take the art (or more specifically the situation of arts which is) with the same seriousness that the artist" (Popper, 2011, p.11)

In this sense, we consider especially unfortunate certain educational codes based on the mechanical acquisition of skills and concepts, with low cognitive relevance and which in addition are not matched with the life of the subject, and if they are not, it is only artificially.

As a final conclusion it seems necessary to rethink the assessment collected at the beginning of this text by Efland (2004) in relation to our task as mediators and teachers. The relationship between image and reality helps build our peculiar vision of the world. It's not enough to think that we know and understand something, we need to be able to look at ourselves, exercise metacognition to guide education in which the student reflection on their own learning process is valued. This is; about what you learn and how learns it.



TOTEN HASEN: CÓMO EXPLICAR UNA EXPOSICIÓN A UNA LIEBRE MUERTA



Figura 1: Ángel García Roldán, (2013) *Toten Hasen*. Frames del vídeo Incluidos en la web “Cómo explicar los cuadros de una exposición a una liebre muerta”. Vídeo.

TOTEN HASEN: CÓMO EXPLICAR UNA EXPOSICIÓN A UNA LIEBRE MUERTA.

“El objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social en el que habita cada individuo” (Efland, 2004, p. 229)¹.

Planteamos mediante los proyectos “*Toten Hasen* (Liebre Muerta): Cómo explicar las obras de una exposición a una liebre muerta”, un modo de generar espacios de significación a través de la interacción con el objeto artístico. Salas de arte, galerías y espacios museísticos, son lugares destinados al encuentro con el artefacto que han de plantear una reconsideración de las acciones orientadas al establecimiento de un diálogo creativo y activo, con el fin de permitir construir nuestra mirada -una novedosa contemplación del contexto y sus contenidos- en el que se originen formas de pensamiento visual que hagan posible, un modo de construcción cultural en la que visitante y obra, se trasformen en centros activos de participación y generación de conocimiento.

“Si la mera presencia de una obra fuera suficiente para que la gente pudiera comprenderla, los vigilantes de los museos serían las personas más estéticamente refinadas del mundo, ya que conviven con obras de arte a diario. La idea de que el arte habla por sí mismo se basa en la presunción de que las obras contienen el poder de penetrar en la ignorancia” (Eisner, 2008, pp. 12-23)².

En la presente comunicación abordamos el análisis de la referencialidad como estructura pedagógica, desde la que emprender el tratamiento de dos experiencias didácticas distintas.



Figura 2: Ángel García Roldán, (2013) *Toten Hasen*. *Photo Issues* incluidos en la web “Cómo explicar los cuadros de una exposición a una liebre muerta”. Fotografía.

Inicialmente, el proyecto ejecutado en el Museo de Bellas Artes de Granada, tomando como referencia dos retratos del siglo XV seleccionados expresamente para dicha acción creativa, bajo la denominación “Lo que es mirado te mira” (2014) desarrolla una propuesta de video-morphing entre los visitantes.

En segundo lugar, en el proyecto “Cómo explicar los vídeos de una exposición a una liebre muerta”, abordaremos el conjunto de tareas definidas para el alumnado asistente al Curso de Postgrado de la Universidad de Granada “La imagen como experiencia” (2013) en el que se diseñó una acción directa y experimental como análisis a la exposición “Continuarración. Sobre sueños y crímenes” de la videoartista Dora García. Dicha experiencia, manifiesta la exigencia de concebir la visita a la muestra, no desde un lugar pasivo, sino desde la indagación de los márgenes trazados por la propia artista, sobre polémico texto de James Joyce: “*Finnegan’s Wake*” (1939) en las salas del Centro de Arte José Guerrero.

Tanto en una como en otra propuesta, se proyecta una cuestión práctica, que conduce a la identificación del sujeto con la obra de arte, sostenida desde la formulación de que es a través de la comprensión de su propia identidad, como se origina el proceso. Un desafío que se suscita en la obra y que espera ser correspondido, exigiendo una respuesta que se materializa aceptando el reto de la praxis.

Poner en valor las relaciones espectador -alumno y visitante- museo, reconociendo en ello la interacción directa, en la que apenas existen intermediarios, son las premisas que fundamentan nuestra aportación metodológica, que queda resumida en la proposición: “Para hablar de Arte, para entender el Arte, deberemos aproximarnos a su estructura desde su lenguaje”.

EL ARTE ES PARA TODOS PERO SÓLO UNA ÉLITE LO SABE

CONTINUARRACIÓN:
Sobre sueños y crímenes
DORA GARCÍA

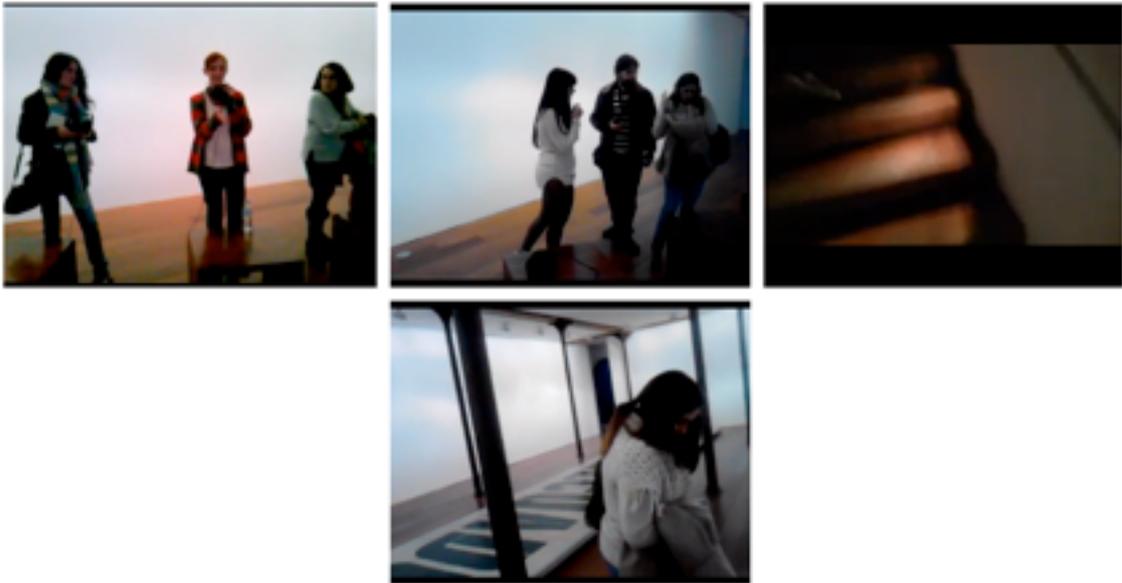


Figura 3: Ramírez Rodríguez, E., Román Castillo, M^a. C. & Rodríguez Palomares, J. Ch. (2013). *Toten Hasen* “Cómo explicar los cuadros de una exposición a una liebre muerta”. *Continuarración I. Videoensayos*. Detalle de la web.

El visitante actual está obligado por tanto a activar, un diálogo con los objetos, adoptando un concepto amplio sobre el significado la institución que lo contiene, y disponiendo acciones que pongan de manifiesto la necesidad de generar un pensamiento basado en la imagen. Potenciar su curiosidad y otorgar acciones al visitante sobre el objeto que observa, implica modificar el artefacto a través de su experiencia, proyectando la deconstrucción del mismo, para valorar nuevos sentidos que se proyectaran en nuestra memoria, como una nueva construcción de la mirada -en la que la obra recupera su actualidad-.

La creación referencial, la interacción creativa, los juegos de identidad entre sujeto y objeto y las formas de pensamiento visual, serán elementos cuestiones ineludibles que han de tratarse a la hora de programar dichas tareas. Acercarnos al Arte y sus hechos, no debe significar mantener una actitud pasiva ante sus formas e imágenes. El conocimiento del Arte desde el Arte, debe exigirnos forzosa y permanentemente interacción entre los interlocutores, que habrá de promover la interpretación. De acuerdo con Álvarez, M^a Dolores (2005) el museo significa un espacio de educación no formal y por tanto una prolongación del desarrollo cognitivo del individuo, que no ha de confundirse con una prolongación del aula, en todo caso como un espacio para la experimentación y desarrollo creativo del sujeto; que se adapta a las necesidades y circunstancias de éste; su demandas, inquietudes y motivaciones. Los proyectos audiovisuales aquí recogidos, suscriben la concepción del museo como mediador educativo, y trazan un conjunto de dinámicas de



Figura 4: García Roldán, A. (2013). *Toten Hasen. Continuarración III “Cómo explicar los cuadros de una exposición a una liebre muerta”*. Videoensayo.

trabajo basadas en el vídeo-ensayo, que promueven originales reciprocidades entre visitantes e instituciones culturales.

Cuando el sujeto se halla ante la obra de arte, a menudo es situado en una posición desfavorable frente a lo que percibe. Su extrañeza es considerada una consecuencia directa de su falta de conocimiento sobre la obra y su contexto, salvable exclusivamente desde el estudio bibliográfico, que el cual ofrece datos, referencias y explicaciones acerca del objeto de nuestra mirada. No negamos la utilidad de estos enunciados salvo la actitud pasiva que favorecen y tras la que la obra se mantiene alejada de la mirada del observador.

“El museo es un crisol de conocimientos, un lugar de encuentro de disciplinas, un espacio de encuentro de gran variedad de sensibilidades e inteligencias. Ya no podemos pensar en el modelo educativo de un emisor y un receptor, ni en el receptor como algo monolítico. Y es aquí cuando empieza a surgir la necesidad de pensar en los individuos y no solamente en los colectivos. La inteligencia no es algo unitario, como afirma Howard Gardner. Y si los museos no somos conscientes de ello, estaremos limitando la entrada a un gran número de personas. No podemos dar oportunidades y ofrecer recursos sólo a unas disciplinas o a unas inteligencias. Todos tienen que ver el museo como algo propio” (Ferrerías et al. 2008)³.

Los equipos de profesionales que en las instituciones museísticas se dedican a abordar el diseño y la aplicación de programas pedagógicos, han de suscribir el diálogo fructífero entre visitante y obra, concibiendo nuevos espacios de significación y formas de acceder al conocimiento recogido en sus colecciones. Este cambio de rumbo, esbozado desde la necesidad de un "museo vivo" es influenciado por los enfoques metodológicos que orientan la acción divulgativa de dichas instituciones hacia la aproximación permanente de autores y espectadores, donde no importa tanto el qué, sino el cómo. Esta perspectiva, podría denominarse Cartografía Social del Patrimonio Cultural. “En este sentido, la educación en museos va a permitir establecer conexiones, entretejer referencias



Figura 5: García Roldán, A. (2014). *Sin título. Proyecto didáctico en el Museo de Bellas Artes de Granada "Lo que es mirado te mira"*. Fotografía.

comunes; pensamos en una educación artística que permita tejer más hilos, pero también generar más nudos o conexiones” (Fontal, Coca, Olalla, Sánchez, 2008, pp.27)⁴. Desde esta perspectiva, el arte es apreciado distintamente según el contexto de cada receptor. La memoria del sujeto se convierte en un elemento de referencia constante, como mecanismo natural para la consecución de significados. Cada persona intenta encajar lo que encuentra dentro del contexto de su experiencia, formulando distintas consideraciones a partir de sus indagaciones, opiniones y recuerdos propios. Lo que se denomina "goce" estético ante la obra de arte, no deja de ser más que el grado de significación que alimenta nuestra práctica y otorga nuevos contenidos a la futura experiencia.

“Lo que hacen los museos para promover la experiencia educativa es muy importante. Es una condición necesaria para que la visita al museo tenga algún tipo de recompensa estética. Pero con demasiada frecuencia lo que se ofrecen son imágenes aisladas que funcionan muy bien para aquellos que saben interpretarlas, pero para los que tienen una disfunción visual -a nivel psicológico- tal vez la visita no sea más estimulante que un mero paseo por el parque” (Eisner et al. 2008)⁵.

Es por ello substancial la educación que valore y favorezca el diálogo visual y nos permita hablar desde nuestra mirada. Los sujetos asimilamos, transformamos y aprehendemos las distintas representaciones visuales que percibimos en la interacción dialógica entre el receptor-interprete y la propia imagen. Esta descodificación permanente es esencial para proyectar la experiencia con el objeto artístico y la producción de nuevas imágenes ya que pondrá de manifiesto la comprensión de los conceptos y la construcción de significados a través del medio visual. De este modo, la producción forjada en la



Figura 6: García Roldán, A (2014). *Sin título. Proyecto didáctico en el Museo de Bellas Artes de Granada “Lo que es mirado te mira”*. Montaje fotográfico.

relación entre el objeto y su intérprete trazarán nuevas relaciones conceptuales como formas intelectuales de reflexión que situaran a las imágenes con el hecho artístico.

Alcanzamos a explorar la relación arte-espectador-visitante-museo haciendo posible su interpretación, activación y desarrollo. Cada pieza de arte y toda experiencia artística definen un conjunto de ideas y emociones que puede registrarse en la mirada intransferible del interlocutor-espectador-visitante a través de lo visual -y lo virtual- como forma de pensamiento independiente para interpretar y reconstruir la realidad. De acuerdo con Weibel, Peter (2000) en el mundo real somos exclusivamente observadores internos, mientras que en los mundos concebidos por medio de la tecnología, tenemos la posibilidad de ser a la vez observadores internos y externos -es decir ostentamos la capacidad de ser el observador que experimenta directamente y al tiempo es partícipe de un sistema que observa y por el que se desplaza-. “El proceso y manipulación de datos es tan instantáneo que el objeto de arte es variable y virtual en función de la simulación, la interacción y los estímulos externos generados por el espectador. Así pues el observador se convierte cada vez más en el elemento central del proceso” Weibel (2000) “*Relación entre Arte y Ciencia*” (p.43)⁶.

Por otro lado la referencialidad en el Arte ubica al sujeto entre pares contrapuestos pero complementariamente precisos: diferencia y similitud, reconocimiento y diversidad, copia y originalidad, simetría y variación, son entre otras las cuestiones esenciales puestas en juego como acción elemental de ser incluido -o conformarse como imagen- en la propia obra de arte. Abandonamos por tanto la contemplación de la obra para participar de ella, adquiriendo un papel protagonista en un juego de apropiaciones estéticas y comprensiones retóricas, inserto en el proceso creativo que nos acercará a las distintas formas del Arte, aliviados del encorsetamiento de la disciplina y la rigidez del enfoque histórico. El espectador aspira a interactuar, a participar intercambiando su rol con el artista. Dicho de otro modo esto provoca la emancipación del espectador, del visitante, del usuario.

”Toda praxis artística sigue hoy el guión de los medios, los progresos de los medios. Este concepto de medios abarca no solo los antiguos y nuevos medios técnicos, de la fotografía al ordenador, sino también los antiguos medios analógicos como la pintura y la escultura, que han cambiado bajo la influencia y presión de los medios técnicos. Por ello es válida esta frase: Toda praxis artística sigue el guión de los medios (Weibel, 2006, p.17)⁷.

Concurren cuantiosos ejemplos en el Arte donde la referencialidad es base para la creación e interacción, dando paso a una iconografía simbólica presente a lo largo de la Historia del Arte. Ciertamente, este modo de apreciación íntima entre sujeto y obra, obedece a una forma de indagación relacional, asentada en el análisis interpretativo, que se inicia en el propio sujeto, a menudo desde su imagen privativa o en las elaboraciones que manan de la interacción directa con el medio y los contextos que bosqueja la obra de referencia. La referencialidad, en su génesis, traza el análisis y pone en juego los valores y contenidos insertos en la obra. Por tanto, desplegar un programa educativo que conciba el uso de este tipo de procesos en torno a una o varias piezas de arte, es el preámbulo para advertir conjuntamente el punto de vista propio sobre la obra, los relacionados con la observación de los otros y un ejercicio conceptual que logre referenciar los valores y contenidos universales de la misma, manifestando nuevas mitologías y reconociendo las iconografías con las que interactuamos en el espacio museístico.

Frente al “juego referencial” el sujeto despliega la identidad que le es propia y la que como ajena sólo en parte le pertenece, haciendo coincidir en su imagen la del artefacto al que queda expuesto, para sustraer en este proceso nuevos parámetros personales e incorporar colectivamente un proceso reflexivo sobre la identidad de la génesis de la obra. No se trata de la simple copia o de intentar brindar la reproducción simulada, sino de contener en el ejercicio de la acción creativa en torno al análisis del artefacto, aquello que le es propio: el acervo cognoscitivo del visitante y los aspectos empáticos promovidos entre obra y observador.

“Mirar una imagen, conectar con ella y llegar a comprenderla en profundidad, hasta lograr apropiarse de ella -o hacerse poderoso con ella- puede, también, significar meterse literalmente dentro de la imagen. La completa corporeización del proceso de mirar puede llegar a ser muy importante para que surjan y afloren nuevas miradas y, consecuentemente, nuevas imágenes” (Marín, y Roldán, 2008)⁸.

Iniciamos desde esta orientación un recorrido de indagaciones relacionales que advierten la necesidad de un visitante activo que relaciona y activa los valores intrínsecos en la obra de arte. El espectador al interactuar, no es objeto pasivo sino un sujeto activo al que se le otorga la capacidad de completar o modificar en cierto modo lo que se le ofrece, adquiriendo nuevos significados las nociones de identidad, pertenencia, subjetividad y verosimilitud y por ende resulta modificada la relación del sujeto con el colectivo y en último extremo este mismo. En suma, “para que exista la obra de arte antes es necesario que exista yo”⁹.

La imagen originada desde la referencia, tiene el poder de convertirse en la autorreferencia de uno mismo y al mismo tiempo ofrecer la dicotomía entre lo particular y lo universal. Partir de nuestra identidad para transformar la identificación colectiva, es acceder al auto-reconocimiento desde la inspección de los otros. La visualización de las acciones educativas recogidas en las web de esta investigación, acopian la idea de hablar con las imágenes desde ellas mismas, estableciendo estrategias que admitan la actitud creativo-reflexiva y elimine la distancia entre arte, individuo y sus mediadores.



Figura 7: García Roldán, A (2014). *Imágenes de referencia pertenecientes a la Colección Permanente del Museo de Bellas Artes de Granada para el Proyecto didáctico en el Museo de Bellas Artes de Granada “Lo que es mirado te mira”*. Fotografía.

“Cuando un usuario informático interacciona con un sitio web, navega en un espacio virtual o examina una imagen digital, está cumpliendo las más excitantes fantasías atomísticas de Kandinsky, Rodchenko, Lissitzky, Eisenstein y otros "atomistas" de los años veinte. (...) los objetos en la Red se conectan por medio de hipervínculos. En resumen, la ontología del espacio de datos del ordenador en su conjunto y de los objetos individuales que se encuentran en este espacio es atomística en todos los niveles” (Manovich, 2012)¹⁰.

Sin duda, consideramos la estrategia pedagógica del vídeo-ensayo útil para acortar dichas distancias, proporcionando nuevas vías de interés para la investigación artístico-educativa desde una perspectiva A/R/Tográfica¹¹. Lo importante, en todo caso, es facilitar la apertura que nos aproxime a la experiencia artística y a su aprendizaje como algo integrado en la vida. Se trata de establecer, una cierta tensión entre lo habitual, lo conocido y lo seguro, que favorezca el movimiento hacia lo ignorado e inédito. O dicho de otro modo, poseer la capacidad de aprender y entender lo que es distinto a nosotros, estimando otras visiones que revaloricen lo que en inicio nos parecía insignificante.

Al igual que en lo expuesto en el slogan nº5 de *The Projectionist Group* “el artista no es ni el productor ni el consumidor de objetos taza, cuadro, sino de proyecciones de métodos para organizar materiales”¹², el nuevo interprete también ha de considerarse como ordenador de imágenes. Planteamos la visita a cualquiera de estos espacios culturales, como un itinerario en el que desarrollar diferentes y complejas perspectivas, donde visualizar el contacto con lo artístico como cruce de caminos, intersección de relatos y confluencia de recorridos, que nos incorporará a un lugar imaginario donde manifestar nuestro propio espacio emocional e intelectual.



Figura 8: García Roldán, A(2014). *Visitantes II*. Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía.



Figura 9: García Roldán, A. (2014). *Visitantes III*. Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía.



Figura 10: García Roldán, A. (2014). *Visitantes*. Museo de Bellas Artes de Granada. Video-morphing. Montaje de Frames nº1.



Figura 11: García Roldán, A. (2014). *Visitantes*. Museo de Bellas Artes de Granada. Video-morphing. Montaje de Frames nº2.

Conclusión.

El conjunto de experiencias aquí reunidas manifiestan el interés por generar distintos aprendizajes en los propios visitantes. Todas las imágenes, en particular las generadas desde el Arte, son formas y concreciones iconográficas abiertas a múltiples interpretaciones, porque quienes las observan son un ser distinto en cada caso, con sus propias expectativas, conocimientos y motivaciones e incluso, siendo el mismo, cada encuentro se revelará diferente.

“El ciudadano comunitario piensa que la práctica individual debe interpretarse desde la perspectiva colectiva, pues ésta da sentido a aquella. Por eso, se entiende y se comparan vínculos y significados y se crean vínculos en el “nosotros” en una identidad colectiva como defensa de un modelo cultural histórico homogéneo. Al ciudadano se define en el lugar y condiciones en las que se halla ubicado con las relaciones y compromisos con las que se siente identificado” (Pérez et al. 2008)¹³.

Desarrollar un programa didáctico que trate con amplitud las distintas interpretaciones que se puedan poner en juego en una acción divulgativa dentro de un espacio museístico, partiendo de la experimentación directa con la obra y haciendo uso de los nuevos lenguajes visuales y audiovisuales del entorno artístico de referencia, implica como mínimo, hacer uso de una perspectiva que permita relacionar todas las visiones del proceso, multiplicar los valores de las distintas indagaciones y generar un intercambio de los contenidos con objeto de potenciar las interconexiones de las experiencias alcanzando un aprendizaje significativo basado en la indagación relacional de todos los agentes implicados, fundamentalmente participantes y mediadores, pero también investigadores relacionados con el área. Hablamos de introducir una perspectiva A/R/Tográfica en el tratamiento didáctico de las experiencias en estos espacios relacionados con la creación y el arte.

Comprender, exige volver a narrar y manifestar el conocimiento tantas veces como sea necesario, aunque esto no se deba corresponder con la tradicional repetición académica, a la que frecuentemente nos ha acostumbrando la escuela. El conocimiento no debe entenderse como una creencia porque para que se produzca y se aprehenda antes ha de ser cuestionado. El alumno tiene que revisar e incluso sustituir los propios hitos sobre los que construye su mirada –indicaciones que le vienen dadas a través de los estereotipos y las convenciones socioculturales que orientan su formación desde el inicio.

“La capacidad de sentir lo que expresa una obra, de participar en el viaje emocional que eso conlleva, es producto de cómo pensamos sobre lo que vemos. Por otro lado, lo que vemos es un producto de lo que hemos aprendido a buscar. El hecho de ver no es sólo una simple actividad cotidiana; ver es un logro del ser humano. (...) Ver es un logro, mientras que mirar es una tarea; es precisamente “viendo” como modificamos la experiencia y una vez hemos modificado dicha experiencia conformamos la mente humana” (Eisner et al. 2008)¹⁴.

Pero, ¿desde qué parámetros pueden reconsiderarse estas señales? ¿Qué formas pueden generar estas actitudes reflexivas y críticas? Para nosotros está claro: la acción didáctica y su metodología ha de estar determinada por la experiencia como eje vertebrador del conocimiento, pues es en la interacción y el compromiso con otras formas

de mirar donde se concretan las nuevas narrativas que reconstruyen "deconstruyendo" los nuevos contenidos del conocimiento. Estas historias no pueden ser desarrolladas sobre un texto repetitivo o dogmático, al contrario, han de ser realizadas tras el experimento con sus imágenes concretando novedosos modos de pensamiento como por ejemplo el vídeo-ensayo. Estas nuevas narrativas, que sitúan en el centro al visitante-espectador- son construcciones propias que se apropian de lo ajeno, modificando o dejando intactas sus imágenes, para conformar un universo iconográfico propio que demuestre la pervivencia de sus contenidos y la consecución significativa, verdadero objetivo de la enseñanza artística. Nuestra comprensión, se construye a partir del diálogo y la discusión; a partir del contraste, la yuxtaposición y la hibridación de enunciados. La frontera entre el autor y el lector se diluye porque cada una de estas narraciones nos indica una vía de acceso a la realidad desde múltiples performatividades.

“En cuanto al papel del espectador en el arte que exige una participación, ha cambiado radicalmente desde que el espectador ha sido invitado a dar una respuesta total, intelectual y física a la vez. Actualmente se pide que tome el arte -o más concretamente la situación artística en la que se encuentra- con la misma seriedad que el artista” (Popper, 2011, p.11)¹⁵.

En este sentido, consideramos especialmente desafortunados determinados repertorios docentes basados en la adquisición mecánica de habilidades y conceptos, con escasa relevancia cognitiva y que además no están correspondidos con la vida del sujeto, y si lo están, lo es sólo artificialmente.

Como conclusión final nos parece necesario replantear la valoración recogida al inicio de este texto por Efland (2004) en relación a nuestra tarea como mediadores y docentes. La relación entre la imagen y la realidad ayuda a construir nuestra visión peculiar del mundo. No nos basta con pensar que sabemos y comprendemos algo, es preciso ser capaces de mirarnos a nosotros mismos, de ejercitar la metacognición para orientar una educación en la que se valore la reflexión del educando sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto es; sobre lo que aprende y cómo lo aprende.

Notas:

¹Efland, A. (2004). *Arte y Cognición: Integración de las Artes Visuales en el Currículum*. (1ª edición)(pp.229) Barcelona: Octaedro.

²Eisner, E. W. (2008) El Museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 12-23) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.

³Ferreras Marcos, F. (2008) ¿Dónde reside el conocimiento? De intercreatividad, colectivismo y otras caóticas maneras de educar en los museos. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 172-185) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.

⁴Fontal, O., Coca, P., Olalla, R., Sánchez, A. (2008). Museos de Arte y Educación: Miradas Caleidoscópicas. R. Huerta, R. & R. De la Calle (Eds.) En *Mentes sensibles. Investigar en Museos y Educación* (pp 23-45) Valencia: Universidad de Valencia.

⁵Eisner, E. W. (2008) El Museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 12-23) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.

⁶Weibel, P. (2000) La irrazonable efectividad de la convergencia metodológica del arte y la ciencia. En *Epifanía. Marcel-lí Antúnez Roca. Artefacto & Ciencia*.(pp.43). Madrid: Fundación Telefónica.

⁷Weibel, P (2006) La condición post media. En *Catálogo de Exposición La condición Post media*. (pp.17) Madrid: Centro Cultural Conde Duque.

⁸Marín Viadel, R., Roldán Ramírez, J. (2008) Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de Honoré Daumier. En R. Huerta, R. & R. De la Calle (Eds.) *Mentes sensibles. Investigar en Museos y Educación* (pp. 97-108) Valencia: Universidad de Valencia.

⁹García Roldán, A. (2014). *TOTEN HASEN. Lo que es mirado te mira*. Vera Icono Producciones A.C. Recuperado de <http://veraiconoproduccion.wix.com/loqueesmiradotemira>

— (2013). *Cómo explicar los vídeos de una exposición a una liebre muerta. Licencia para matar el arte a partir de una propuesta de Dora García*. Recuperado de <http://veraiconoproduccion.wix.com/imagenexperiencia>

¹⁰Manovich, L. (2012) *La vanguardia como software*. Consultado el 2 de Diciembre de 2013) Recuperado de <http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/manovich1002/manovich1002.html>

¹¹García Roldán, A. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de Educación Artística desde una perspectiva A/R/Tográfica*. (pp.239-266) (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2012) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/21630>

¹²The Projectionist Group (1976) First Discussional Exhibition of Associations of Active Revolutionary Art (1924) En Bowlt, J. E., (Ed.) *Russian Art of the Avant-Garde: Theory and Criticism 1902-1934*, (p. 240) New York: The Viking Press.

¹³Pérez Gómez, A. (2008) La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En Gimeno Sacristán, J (Comp.), *Educación en Competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp.59-99) Madrid: Morata.

¹⁴Eisner, E. W. (2008) El Museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 12-23) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.

¹⁴Popper, K.R. (2011) *Realismo y objetivo de la ciencia: post scriptum a la lógica de la investigación científica* (3ªEd.) (pp. 11) Madrid: Tecnos.

Reseñas y Bibliografía.

- Álvarez Rodríguez, M.D., (2005) El museo como comunidad de aprendizaje. En *Actas del I Congreso Internacional Museos y Educación Artística*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición: Integración de las Artes Visuales en el Currículum*. (1ª edición). Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. W. (2008) El Museo como lugar para la educación. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 12-23) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.
- Ferreras Marcos, F. (2008) ¿Dónde reside el conocimiento? De intercreatividad, colectivismo y otras caóticas maneras de educar en los museos. En *Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los Educadores*, (pp. 172-185) Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza.
- Fontal, O., Coca, P., Olalla, R., Sánchez, A. (2008). Museos de Arte y Educación: Miradas Caleidoscópicas. R. Huerta, R. & R. De la Calle (Eds.) En *Mentes sensibles. Investigar en Museos y Educación* (pp 23-45) Valencia: Universidad de Valencia.
- García Roldán, A. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de Educación Artística desde una perspectiva A/R/Tográfica*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2012) Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/21630>
- (2013). *Como explicar los vídeos de una exposición a una liebre muerta. Licencia para matar el arte a partir de una propuesta de Dora García*. Vera Icono Producciones. A. C. Recuperado de <http://veraiconoproduccion.wix.com/imagenexperiencia>
- (2014). *TOTEN HASEN. Lo que es mirado te mira*. Vera Icono Producciones. A. C. Recuperado de <http://veraiconoproduccion.wix.com/loqueesmiradotemira>
- Manovich, L. (2012) La vanguardia como software. Recuperado de <http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/manovich1002/manovich1002.html>
- Marín Viadel, R., Roldán Sánchez, J. (2008) Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo-interpretativo a partir de Honoré Daumier. En R. Huerta, R. & R. De la Calle (Eds.) *Mentes sensibles. Investigar en Museos y Educación* (pp. 97-108) Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez Gómez, A. (2008) La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En Gimeno Sacristán, J (Comp.), *Educación en Competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-99) Madrid: Morata.
- Popper, K.R. (2011) *Realismo y objetivo de la ciencia: post scriptum a la lógica de la investigación científica* (3ªEd.) (pp. 11) Madrid: Tecnos.
- The Projectionist Group (1976) First Discussional Exhibition of Associations of Active Revolutionary Art (1924) En Bowlt, J. E., (Ed.) *Russian Art of the Avant-Garde: Theory and Criticism 1902-1934*, (p. 240) New York: The Viking Press.
- Weibel, P. (2000) La irrazonable efectividad de la convergencia metodológica del arte y la ciencia. En *Epifanía. Marcel-lí Antúnez Roca. Artefacto & Ciencia*.(pp.43). Madrid: Fund. Telefónica.
- Weibel, P (2006) La condición post media. En *Catálogo de Exposición La condición Post media*. (pp.17) Madrid: Centro Cultural Conde Duque.