

Plástica Tridimensional,
integraciones y articulaciones en la
ESCUELA DE EDUCACIÓN ESTÉTICA N° 2
La Plata
Provincia de Buenos Aires

Prof Marcela Etchadoy

2018

ÍNDICE

1- INTRODUCCIÓN: Breve reseña de la historia de las Escuelas de Educación Estética en la Provincia de Buenos Aires

2 - INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE LENGUAJES ARTÍSTICOS. Recorrido de modos posibles de abordaje en escuelas vocacionales de arte

3 - INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS DERIVADAS DE SU DISCAPACIDAD: en clases de plástica tridimensional.

4 - ARTICULACIÓN ESCUELA DE EDUCACIÓN ESTÉTICA N° 2 - JARDÍN DE INFANTES N° 969 - Taller de plástica tridimensional con niños de 5 años

5 - NUEVAS TECNOLOGÍAS, TRABAJO COLECTIVO Y REFLEXIÓN. Con alumnos de 4to nivel del Taller de Plástica Tridimensional.

6 – UNA CLASE: CONSTRUCCIONES TRIDIMENSIONALES DEL CONTENIDO FIGURA-FONDO PARA EL ESPACIO DIGITAL. Logros y dificultades de la enseñanza con alumnos de 4to nivel del Taller de Plástica Tridimensional.

PREFACIO:

Quiero hacer una defensa de las Escuelas de Educación Estética, instituciones formales dependientes de la Dirección de Educación Artística, para intentar ponerlas a salvo del tembladeral que provocan las posibles modificaciones, pensadas desde las políticas educativas cada vez que hay cambios de gestión. Su carácter de escuelas no obligatorias las coloca en escenarios de incertidumbre, por lo cual, cuando se vislumbran recortes para la educación pública, quienes las conforman ponen en acción todo tipo de manifestaciones artísticas para concientizar a la sociedad del lugar de enseñanza que ocupan en la comunidad educativa, en las cuales se insertan.

Las acciones artísticas realizadas bajo esas circunstancias, tienen un doble propósito, la producción de conocimiento artístico y construcción de vínculos con la comunidad. ¿Y cómo lo hacen?. Trabajando con los niños en las aulas. Trabajando con las familias y la comunidad en las aulas y en las calles, como nos ha tocado defender la enseñanza artística y las fuentes de trabajo de los maestros en varias oportunidades.

Creo entender porqué aún no se comprende el alcance de la enseñanza artística de las escuelas específicas de la modalidad, de las escuelas llamadas por normativa “vocacionales de arte”. Son pocas, claro y no llega por lo tanto, a toda la población esta oferta educativa. Parecen lugar de enseñanza de privilegio, pero son lugar de profundización de los aprendizajes, con modos de agrupamientos, de horarios, y de prácticas de enseñanza diferentes a las que suceden en los niveles obligatorios. Quizás sea el dispositivo físico, el mobiliario, el modo de acceso a sus talleres y aulas, que generan nuevas formas de producir conocimiento.

Desde lo pedagógico, constituyen una alternativa diferente a las propuestas que presentan las escuelas obligatorias, dado que aunque las disciplinas artísticas pueden ser las mismas, el abordaje áulico y la interdisciplinariedad es diferente. Aunque en ellas, también se construye organización y gestión institucional, del mismo modo que en las demás instituciones educativas de cualquier Nivel y Modalidad. ¿Cuál es la diferencia entonces?. ¿En que los maestros que transitan por las Escuelas de Educación Estética ponen un compromiso extra en la enseñanza?. ¿O será que los propósitos de la educación artística comprende formatos y modos de producción que no se parecen a los objetivos y estrategias de los demás espacios curriculares?. Esa diferencia, ¿estará también presente en los fenómenos artísticos que se ofrecen a los alumnos, que son base

para la interpretación – producción – reflexión?. ¿O en las materialidades que constituyen cada uno de sus lenguajes y que significan el acceso a un conocimiento específico en cuanto a técnicas y procedimientos?. ¿Estará en la capacidad para operar desde la metáfora poética, en la construcción de un discurso que pueda dar cuenta de la variedad y multiplicidad de imágenes y construcciones culturales para la comprensión de una sociedad tan compleja como la actual?.

Tal vez sea todo esto, y otro tanto más, con que cada Escuela de Educación Estética se define a partir del contexto social, cultural, político que la circunscribe y la hace singular respecto a las demás instituciones educativas. Estas instituciones educativas, están en permanente proceso de innovación y de apertura a la construcción de conocimiento docente e institucional, por contar con un espacio de orientación para la profundización e integración de las prácticas áulicas (MOPI: Módulos Orientadores para la Integración), haciendo posible la conformación, el monitoreo y la orientación de verdaderos equipos de trabajo interdisciplinarios por parte de sus equipos supervisivos.

Pregúntele a un niño por qué va a una Escuela de Educación Estética. Pregúntele a sus padres que ven de distinto en su hijo durante y después de transitar por las aulas y talleres en las Escuelas de Educación Estética. Pregúntele a un maestro de Escuela de Educación Estética por qué construye de ese modo su práctica pedagógica, qué cosa la hace distintiva de las mismas prácticas realizadas en otros contextos escolares que son obligatorios.

En este trabajo, comparto una manera posible de abordar aspectos que definen la enseñanza de la educación artística en las escuelas vocacionales de arte, pero abordados desde el aula taller de plástica tridimensional, tal como lo proponen las normativas vigentes: profundización de los contenidos propios de la educación obligatoria, por medio de la interdisciplinariedad, la articulación con la comunidad educativa, con instituciones educativas de otras modalidades, con los niveles obligatorios, y con el trabajo áulico a partir del uso de la tecnología de la información y comunicación.

En éste trabajo se narran y analizan prácticas que se han desarrollado en la Escuela de Educación Estética N° 2 de La Plata, prácticas educativas generadas desde el trabajo en equipo, con la incorporación de pautas de funcionamientos flexibles, aportes de colegas, el acompañamiento, guía y orientación de equipos directivos que han apostado al crecimiento de la institución, la valoración del trabajo docente, y la promoción del respeto al alumno como sujeto de derecho. Derecho de recibir educación artística integral de calidad, derecho a transitar por los diferentes lenguajes artísticos con las especificidades que cada uno ofrece para la producción de bienes materiales culturales y simbólicos, necesarios para la construcción ciudadana y la vida

democrática, tal como lo propone la Ley Provincial de Educación 13.688.

1 - INTRODUCCIÓN

Las Escuelas de Educación Estética pertenecen a la D.G.C.y E. y específicamente a la Modalidad Educación Artística. Son públicas y gratuitas, de carácter formal y no obligatoria. Concebidas actualmente como prolongación o extensión de la jornada simple de la escuela primaria y secundaria, tienen como propósito desarrollar saberes con función propedéutica, con la obligación de profundizar e intensificar la enseñanza de los lenguajes artísticos propuestos para la educación obligatoria como lo indica la RCFE 111/10.

El Documento Jornada de Perfeccionamiento Docente 2014 encuadra la organización institucional en torno al desarrollo de un proyecto global que contemple núcleos de aprendizajes y progresiones de continuidad y profundización a lo largo de los años y entre disciplinas (interdisciplinariedad). Propone, además articulaciones formales e informales en pos de incluir las experiencias escolares dentro del sistema educativo. (Documento 3 Dirección de Artística 2013-2015)

La Ley de Educación Nacional 26.260 en su artículo 11°, presenta como fines y objetivos de la política educativa, la igualdad de oportunidades y posibilidades al mismo tiempo garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de las personas. Al mismo tiempo la Ley de Educación Provincial 13.688, propone en su artículo 37°, propiciar articulaciones de los proyectos educativos institucionales y los programas de formación específica en todos los niveles educativos y la formación artística especializada en las escuelas vocacionales de arte, como lo son las Escuelas de Educación Estética.

Un poco de historia

Las Escuelas de Educación Estética fueron creadas en la década del 60 desde la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires. Pero su surgimiento se inicia a partir de la organización del Instituto Docente de Orientación Estética Infantil IOEI en el año 1957, que estuvo destinado primeramente a maestros, con el objetivo de completar su formación docente con un sistema de becas. Luego de ampliar sus distintos planes de estudio, esta institución forma profesionales en los distintos lenguajes artísticos, que son los que se insertan en los distintos niveles educativos, y egresan con el Título Maestro Especial de Educación Estética. Pero en el año 1977 el Instituto es desmantelado por el Brigadier Solari, y solo algunos de sus docentes son

reubicados. (Larsen 2017:5)

Mucho más adelante, los docentes surgidos de esa institución, son recuperados por la creación del Gabinete de Orientación Estética, propuesta que dependía de la rama primaria y que consistía en brindar cursos de educación estética en el interior de la provincia. Este formato deriva posteriormente en el trabajo articulado con la Escuela Primaria 55 de la Ciudad de La Plata, que comienza con una propuesta a contraturno de la jornada escolar.

En el trabajo realizado para el CIEPAAL sobre la Historia de las Escuelas de Estética, Gustavo Larsen, narra estos sucesos que dieron origen a las Escuelas de Educación Estética, aunque queda sin conocerse, si la primera escuela que se funda es en La Plata o en Ramos Mejía, durante el año 1969. Actualmente, dicha institución de La Matanza, lleva el nombre de Lucina Álvarez docente, poeta y periodista desaparecida en mayo 1976, por la última dictadura militar. Fue ella, quien propuso la enseñanza de la literatura, como propuesta artística dentro de las Escuelas de Educación Estética.

En el año 1978, ambas escuelas pasan a la órbita de la Dirección de Artística y a partir de esa fecha se crearon más instituciones. Se establece un marco normativo de funcionamiento, propósitos y funciones de las mismas recién en el año 1994, e incorporan nuevos lenguajes a fin de dar respuesta a los cambios pedagógicos que se desarrollaban en los diferentes momentos

Actualmente existen 67 escuelas de Educación de Estética en los diferentes distritos de la Provincia de Buenos Aires, siendo ésta experiencia educativa única en Latinoamérica.

BIBLIOGRAFÍA

- Documento de Trabajo N°3. Dirección de Artística 2013-2015. DGCyE.
- Documento Jornada de Perfeccionamiento Docente 2014. DGCyE.
- Larsen, Gustavo (2017). Surgimiento de las Escuelas de Educación Estética en la Provincia de Buenos Aires CIEPAAL. 1° Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina. FBA. UNLP. ISBN 978-950-34-1538-2.
- Ley Educación Nacional 26.206.
- Ley Provincial de Educación 13.688.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10

INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE LENGUAJES ARTÍSTICOS:

Plástica Tridimensional, Literatura, Plástica Bidimensional, Teatro, Expresión Corporal y Música
Recorrido de modos posibles de abordaje en escuelas vocacionales de arte

Marcela Etchadoy

1. INTRODUCCIÓN

Desde la creación de las Escuelas de Educación Estética, al menos desde la primera de ellas en La Plata, se promovió el desarrollo de trabajos integrados de área, modalidad que se extiende a las demás escuelas de la Provincia de Buenos Aires. “En realidad, la EEE [Escuela de Educación Estética N°1] de la Plata, fue la primera en crearse con esa concepción de trabajo integrado entre las diversas áreas, procurando dotar al niño de los medios, recursos y procedimientos que posibilitan y estimulan las diversas formas de expresión” (Larsen 2017:8).

Esta posibilidad de encuentro entre los diferentes lenguajes se produce por la presencia en las Escuelas de Educación Estética de un módulo de 1h 30”, sin presencia de alumnos, en el cual se trabaja en torno a la integración disciplinar. Diferentes proyectos y propuestas son abordadas desde dicho espacio que denominamos MOPI (Módulo Orientado para la Integración), cuyas orientaciones y monitoreo está a cargo del personal directivo de cada institución

Los dos casos que ofreceré al lector, fueron producto de trabajos realizado desde los espacios de los MOPI, donde cada encuentro con los profesores de los demás lenguajes convocaba a revisiones, a realizar nuevas propuestas, otros modos de abordaje, lecturas, etc

1er caso

“Es una constante trivial que el arte nace funerario, y renace inmediatamente muerto, bajo el aguijón de la muerte. Los honores de la tumba relanzan de un sitio a otro la imaginación plástica, las sepulturas de los grandes fueron nuestros primeros museos, y los difuntos nuestros primeros coleccionistas pues esos tesoros de armas y vajilla, vasos, diademas,....no se ofrecían a la mirada de los vivos”.

Vida y muerte de la imagen. Regis Debray

Con ese párrafo comenzaba un escrito que intentaba justificar la producción estética de niños de dos grupos de 10 años de la Escuela de Educación Estética N° 2 de La Plata. La muerte necesitaba buenos argumentos para ser parte de la práctica escolar. Había resistencia por parte de las familias, que nos habían hecho saber que estaban incómodos con el tratamiento y su presencia en las aulas. Pero decidimos, consensuadamente entre los profesores, seguir adelante con el proyecto y explicar a la comunidad el proceso de trabajo, en el marco de la muestra de fin de año.

En el año 2005 se exhibe en el Museo Proa de Buenos Aires una muestra arqueológica proveniente del estado de Veracruz de México. Se muestran algunas producciones de la Cultura Olmeca: como la cabeza N° 9 de las 18 cabezas colosales que se han encontrado en México hasta la actualidad. Además, las caritas sonrientes, y también algunos juguetes. Todas estas imágenes, más otro material de consulta, fueron, mostrados a los niños de 10 años de los grupo D Amarillo y D Azul de la Escuela de Educación Estética N°2, como eje disparador para la realización, y resignificación en el área de plástica tridimensional, de la figura humana. Elegidas por sus características sólidas de sustentabilidad en el eje vertical y por un claro intento de dar a conocer producciones culturales de pueblos originarios de América.

Objetos funerarios encontrados en sepulturas infantiles juntos con juguetes, tiene cierta actitud misteriosa y mágica que Octavio Paz señala en su libro *La Magia de la risa*: “Para reír así, después de mil años, hay que estar absolutamente vivo o totalmente muerto. Sólo las calaveras ríen perpetuamente. No, la cabecita está viva y ríe. Sólo los vivos ríen así”. (1962:36). Esta idea contrapuesta de risa y juego relacionada con la muerte nos llevó a los profesores de Literatura y de Plástica Tridimensional a cambiar el modo de abordar la clase. Decidimos investigar sobre las representaciones de la muerte a partir de las imágenes y objetos de la cultura Olmeca y su relación con el día de muertos que se festeja en México, reconocido como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad, otorgado por la UNESCO.

El “tema” la muerte fue el hecho nucleador de las prácticas integradas en un principio, por las disciplinas plástica tridimensional y literatura. Para luego extenderse, durante el ciclo lectivo 2007, al resto de los lenguajes artísticos de la Escuela de Educación Estética N° 2: música, expresión corporal, plástica bidimensional y teatro, constituyéndose así en un proyecto integrado de disciplinas artísticas.

En las clases de plástica tridimensional, se transformó la arcilla en construcciones volumétricas y mezclamos nuestras propias imágenes sobre la muerte con la de los mexicanos.

Algunos niños construyeron la imagen San La Muerte, un santo profano de origen guaraní, hubo diablo, otros hicieron ataúdes, mausoleos, grandes calaveras junto con los tradicionales esqueletos mexicanos. Para coronar las construcciones en un altar, el día de la muestra final, mezclamos el negro del luto cristiano con otros colores, muchas flores, velas, y frutas. También colocamos máscaras en transparencias construidas en plástica bidimensional y papel picado traído desde México. El resto de las disciplinas “del movimiento” exhibieron sus producciones sobre el tema “La muerte”. Cada una de ellas lo abordó de distintos modos, como sátira en teatro, donde la muerte se intercambia entre los familiares del difunto y se invierten roles entre víctima y

victimario. En Expresión corporal, se propuso tomar aspectos del rito de día de muertos, y con las flores de cempazuchitl indicar el sendero hacia el encuentro entre el mundo de los vivos y el de los muertos, de modo de hacer posible dicho encuentro, en el marco ficcional.

De esta manera cada lenguaje, a partir de los contenidos planificados durante el ciclo lectivo incluyen el tema en la agenda de trabajo impulsados por la inquietud de los alumnos, para lo cual toman esta demanda, se la apropian y la transforman en práctica áulica.

2do caso

Durante el año 2013 se consolidó, como modalidad de trabajo en la Escuela de Educación Estética N°2 la conformación de parejas pedagógicas. De modo experimental, con niños de 6 años, entre plástica tridimensional y música decidimos integrar prácticas áulicas cuyos contenidos presentaban puntos en común entre ambas disciplinas. Elegimos tomar elementos sencillos para la composición plástica y sonora, que representan la dimensión espacio-tiempo, dado que la experiencia estaba destinada a los niños del primer nivel de la Escuela de Educación Estética, con poca trayectoria educativa en la escuela. Para lo cual, se propició la proyección de dichos conceptos por medio del uso de distintos recursos sonoros y plásticos a partir del uso cotidiano en el espacio escolar.

El espacio físico de la escuela fue nuestro primer campo de trabajo. Nos dispusimos con los niños a experimentar aspectos del concepto cerca-lejos por medio de juegos. Tomamos elementos del campo visual (tamaños) que, por medio de un punto móvil (un niño), nos permitió distinguir cómo se ve/oye alguien que está lejos y cómo se lo ve/oye cuando está cerca, y de qué manera podemos referenciar esa distancia de modo plástico o musical. En el aula, trabajamos el espacio plástico, con indicadores espaciales, construidos por medio de relieves que evidenciaron lejanía-cercanía (superficie, color, texturas, materia). En música, por medio de una concepción virtual del espacio, dado lo abstracto del concepto, se trabajó la intensidad del sonido para comprender la distancia (cerca-lejos) o la posición (arriba-abajo) por medio de sonidos fuertes o débiles. En literatura, los niños crearon versos que constituyeron las posibles imágenes para la producción de los relieves, y para la posterior sonorización, producción final del proyecto.

~ o ~

Deseo destacar primeramente, el proceso por el cual hemos transitado la integración

disciplinar en el marco del trabajo pedagógico en la Escuela de Educación Estética N°2. En el primer caso, el “tema” fue el nucleador de las prácticas. No importaba allí si los contenidos artísticos de trabajo en las disciplinas tuvieran relación entre unos y otros, o al menos una continuidad. En el segundo caso, nos dimos la posibilidad de conocer contenidos similares entre las disciplinas, dado por el trabajo en parejas pedagógicas, y poder entrecruzar algunos conceptos claves. Aquí no hay tema en común que puedan nuclear las experiencias áulicas de ambos lenguajes, cada lenguaje toma aspectos de la cotidianidad, y los intereses de los niños como fundamentador de dicha práctica.

Todos los acuerdos de trabajo, se celebraron en el espacio del módulo para la integración MOPI, en el cual intentamos construir un saber pedagógico como praxis a partir de la reflexión de nuestra práctica docente y del aporte sobre diversas lecturas de textos y documentos emanados de la Dirección Provincial de Artística que han dado luz a diferentes conceptos incluso sobre la interdisciplinariedad: Documento de Trabajo 3 marco de referencia de las Escuelas de Estética, Resolución del Consejo Federal N° 111/10 que establece el lugar de la modalidad dentro del sistema educativo provincial.

2. DESARROLLO

La interdisciplinariedad

Las Escuelas de Educación Estética tiene como propósito profundizar los contenidos propuestos para los niveles obligatorios por la Modalidad de Educación Artísticas. Y tiene casi la obligatoriedad de propiciar encuentros entre los distintos Lenguajes como lo establecen los marcos normativos vigentes (RCF 111/10, y Lineamientos Curriculares del Nivel Primario)

A partir de los relatos de los casos de referencia para este trabajo, de prácticas integradas, nos lleva a pensarlas incluidas dentro de un marco conceptual, para interrogarnos sobre sus alcances e implicancias. Más allá de la exigencia normativa, nos preguntamos ¿para qué integramos disciplinas en las Escuela de Educación Estética?. ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué saberes diferenciales proporcionamos a los alumnos?. ¿Qué posibilidades nuevas se nos abren, al abordar contenidos comunes o temas universales de ese modo?¿Cuál es la diferencia entre ambos tratamientos?. ¿Son válidas esas maneras de integrar disciplinas?.¿Hay otras?. ¿Qué sucede con la presencia de las nuevas tecnología dentro de la vida social de los alumnos? ¿Qué podemos hacer en el aula, con nuevos programas multimediales que ofrecen aplicaciones interactivas que

incluyen otros saberes disciplinarios?. ¿Es un nuevo modo de integración disciplinar?

La enseñanza artística permite acercar a los alumnos a distintas posibilidades de comprensión de la realidad, por medio de la interpretación de nuevos modos de ver el mundo, otros mundos, dado por la capacidad que tiene el arte de simbolizar y de hacer perdurar en el tiempo representaciones construidas contextualmente. Esta capacidad se produce porque “los símbolos estéticos presentan mayor apertura semántica, que es lo que confiere su capacidad de irradiar nuevos sentidos, más allá de los conferidos en el momento de su producción”. (Jiménez, 1992). Y es su función poética, lo que lo diferencia del símbolo lingüístico. Y es su autonomía lo que lo despega de condicionantes, y lo invita a transitar libremente por sus propios tiempos históricos, sociales y políticos. Posibilidad proyectual. Y sucede, porque tiene la capacidad de ofrecerse a la representación como condición de posibilidad. Para poder ser por medio de la ficción algo distinto, tal vez nuevo. Y ensayar nuevas posibilidades de ser/estar en este mundo. Dice José Jiménez en *Imágenes del Hombre*:

“...tanto la creatividad como el conocimiento presente en toda experiencia estética tienen unas raíces y una finalidad antropológicas. Nos hablan siempre (...) de nosotros mismos, pero no simplemente tal cual somos, sino cómo aparecemos idealmente en el espacio de la ficción. Por ello, en todas las experiencias estéticas se despliegan dinámicamente imágenes del hombre en las que nos podemos mirar como espejos simbólicos, como visiones de un mundo posible, no existente en la vida real”. (1992: 53)

En Latinoamérica:

Podemos confrontarnos en este estar-siendo permanente, de este lado de occidente, como nos evoca nuestra condición mestiza latinoamericana, que emerge con fuerza, como puño cerrado y al mismo tiempo abrazada por la pedagogía de la ternura de la mano de los maestros Simón Rodríguez, Martí, Freire y Taborda, desde el sur, como nos narra Carla Wainszok.

En consonancia con nuestros propios tiempos institucionales, en la Escuela de Educación Estética N°2 pudimos un día meternos con la muerte, pero con la muerte pensada desde acá, desde nuestro continente. Y al menos por un ratito intentamos espiar la idea de Colombres sobre “acabar con esa pereza intelectual, de importar aparatos conceptuales, para no tomarnos el trabajo de imaginar la realidad desde aquí, de captar las categorías que la misma nos propone”. (Colombres, 2004:11). ¿Cuáles categorías?. En principio pensar en una, la que nos plantea una manera de ser y estar en nuestra América y tiene que ver con la concepción de un arte abierto y continuo, de ir siendo, en el marco de un universo de ficción. “Por eso el arte se convierte en un

elemento fundamental de fijación de la identidad humana, representada sensiblemente como plenitud” (Jiménez, 1986: 98). Nuevo en América, dice Colombres, desde hace poco nomás, desde los años ’50 “comenzamos a hablar de la identidad como un modo colectivo de ser, y de la identidad (latino) americana* como una realidad o un devenir” (Colombres, 2004:12). Que, como mandato de esperanza batalla por el “derecho de simbolizar el país”. Concepto que podría extender a la Patria Grande...

“...y solo situándonos en nuestras propias historias, en el complejo cuadro de nuestras culturas priorizando nuestras propias creaciones, se podrá elaborar una teoría americana del arte. Teoría que apuntará a la liberación de las formas, y por medio de ella una liberación social, ya que el arte es un modo de conocer el mundo y cambiarlo”. (Colombres, 2004:12)

Esos cambios libertarios son los que permitieron y permiten a nuestros pueblos simbolizar su cotidianeidad. La muerte, entre tantos. Nuestros pueblos lo hicieron, y lo siguen haciendo por medio de mil colores y así salpican el luto que nos imponen desde la conquista como sudario de dolor. Un tiempo negro y angustioso como la propia muerte a la que nos sentenció, y que el Iluminismo se encargó más tarde de urdir, pero con su sombra de civilización y barbarie. Y que desde hace 500 años sigue queriendo conducirnos, con la tristeza de la indignidad, para dominarnos y dejarnos desarmados sin poder construirnos del todo con nuestros propios pensamientos latinoamericanistas. Pero Alcira Argumedo, nos invita a pensar, en ese proceso y cómo desde nuestra historia

“...se van conformando los grandes actores del escenario político latinoamericano, será una coexistencia conflictiva, de confrontaciones sociales, y étnicos-culturales, donde se producen múltiples intercambios de significados, sincretismos religiosos, líneas de continuidad de identidades hostigadas, incorporación de nuevas creencias y rituales que se yuxtaponen con tradiciones ancestrales” (2004:16)

Imposible competir con el sol, la lluvia, la muerte. Los mexicanos congruentes con la construcción de su propia identidad, el día de muertos metieron siete escalones de materialidad después del camino de cempasúchil, más como modo de ascensión de la almita al cielo, y no tanto como acto de contrición, para peregrinar hacia la eternidad, y para estar siempre volviendo.

Sin embargo, sabemos que permanentemente nos están queriendo colonizar por medio del aparato cultural. Giroux nos advierte que “el control de clases se constituye mediante un sutil ejercicio de poder simbólico, que llevan adelante las clases dominantes para imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses” (Giroux, 1994:12) y lo hace por medio de lo que Bourdieu llama “violencia simbólica” para vincularnos, a nosotros con el discurso de nuestros dominadores. A lo que podemos responder desde la escuela, como lugar de

resistencia, apropiándonos de este monumento de identidad latinoamericana. Y nos lo apropiamos como experiencia estética, para reconstruirlo con nuestros propios argumentos, y que nos transforme a nosotros, como nosotros a la materia: en construcción plástica y poética.

Tomamos la muerte en nuestras aulas mezclándola, desde la mirada de los niños sin miedo, desde nuestras creencias y sentimientos. Mezclamos colores, luces, roles, tiempos para jugar con ella, aprender de ella. Conscientes del procedimiento por el cual transformamos una cosa en otra. "La metáfora es repetición, pero en ella hay deriva. Es la subversión de un orden y su sustitución por otro orden y el orden anterior es absorbido en la nueva significación. Por lo tanto, aquel es un residuo tan distante que se transforma en un acto posible". (Belinche 2011: 81). Y se hace posible también, porque podemos pensar desde nosotros mismos a partir de ver/mirar otros modos de ser/estar en este mundo.

En la escuela

Esta es la capacidad de formalización de los materiales en procesos de poetización, dice el Documento 3 de la Dirección de Educación Artística (2013-2015). Documento que nos proporciona un marco organizativo institucional y que vincula lo interdisciplinario con la capacidad de contemplar lo paralelo, lo simultáneo en el desarrollo de los conocimientos en las disciplinas. Sujeto a la permeabilidad que se permita cada lenguaje y como condición de profundización de las particularidades temporo-espaciales. Tal permeabilidad, en la Escuela de Educación Estética N° 2, generada en los "temas" propiciaron varias integraciones interdisciplinarias durante estos años: el "Fondo del mar", "La estética de lo feo", "Mandala", "Casa tomada", "El presentimiento", "Irucraf", "Treintamilveces/voces", etc. Abordadas desde la singularidad propia de cada disciplina, y aseguradas al menos, bajo las constantes del arte presentes en nuestra tradición de cultura; como dice Jiménez, el arte no es cualquier producción, es producción de imágenes y de carácter ficcional (1992: 68).

Creo que bajo estas nociones básicas pensamos la integración de las disciplinas, articulando prácticas, posibilidades de manipulación de los materiales y modos procedimentales no explorados, y en la construcción de operaciones que hagan posible interpretar un discurso contenido entre las paredes inclusivas de la ficción poética.

"Muertos"

En esta “integración por tema” los alumnos, guiados por sus maestros de cada lenguaje realizaron:

- Producciones Literarias a partir del libro de Octavio Paz:
- Composiciones coreográficas del encuentro entre el mundo de los muertos con el de los vivos.
- Composiciones e interpretación de pequeñas obras musicales a partir de textos propios, utilizando la voz e instrumentos musicales.
- Construcción de transparencias, a modo de papel picado, para la interacción lumínica.
- Puesta en escena a partir de improvisaciones sobre trampas y milagros de la muerte.

Cada disciplina abordó el tema la muerte, contextualizándola con el sentido original del proyecto, o separándola de la interpretación latinoamericanista, pero instalándola en medio de nuestras costumbres actuales, en las clases, en las aulas, en este aquí y ahora.

Comprendida como experiencia estética, como condición de posibilidad inscrita en la ficción, nos ha servido para seguir pensando la interdisciplinariedad como modo posible de articulación entre lenguajes artísticos. (ver video *Muertos*)

“Cerca-lejos”

Un abordaje distinto nos propone la superposición de nociones, como aparece en el relato del caso 2 sobre la dimensión espacio-temporal, donde las prácticas se entrecruzan en el concepto y se separan en el camino de la materialidad propia de cada disciplina. Cuando trabajamos con niños del primer nivel de Escuelas de Estética, considero acertada la instancia experiencial y vivencial para la comprensión del concepto espacio-tiempo, dada su indisoluble vinculación, con la trayectoria experimentada por y desde su propio cuerpo, convertido en este caso en constancia móvil, y desde dentro del espacio total. Establecido para franquear la constante perceptiva que constituye los aspectos invariables del salón de clases, y para construir paulatinamente la estabilidad perceptiva que conlleva la interpretación de la dimensión espacio-tiempo como escena panorámica.

Define Kant, al espacio representado como categoría fundamental de nuestro entendimiento que, aplicado a nuestra experiencia real, afecta no solo a nuestra percepción visual, sino a la percepción corporal y táctil que define como háptica, y “es además la segunda, la que nos da lo esencial de nuestro “sentido de espacio”, y (...), la vista aprecia siempre el espacio en función de su ocupación por un cuerpo humano móvil.” (Aumont 1990: 223). Ese “*sentido de*

espacio", conlleva necesariamente a la exploración de las relaciones primarias dentro del aula, como espacio concreto por parte de los niños. Para lo cual creo oportuno, tomar una concepción de espacio, que Francastel concibe como previo al encuentro con la imagen, menos abstracto, menos perspectivista, y lo hace con la acepción especializada de la palabra "topológica" del psicólogo Henry Wallon sobre el modo de aprehensión del espacio por parte del niño.

"Se trataba para Wallon de insistir en que el niño aprende a conocer el espacio progresivamente y que, antes de tener una visión global, "perspectivizable", lo conoce en forma de relaciones de vecindad cercana, utilizando las relaciones como "al lado de", "alrededor de", "dentro de", con preferencia a las nociones de "cercano", "lejano", "delante", "detrás", etc. (Aumont 1990:145).

El tamaño elegido como indicador por analogía para tratar la dupla cerca-lejos y el aspecto físico del sonido, dado por la intensidad como instrumentadora de las variaciones entre sonidos fuertes y débiles constituyeron en simultáneo los gradientes con los cuales el grupo de niños protagonizó, en el espacio concreto, un trayecto experiencial cotidiano. Manteniendo las constantes para la transitividad, incorporamos distintos niveles de significación en la construcción del conocimiento, de relación de los conceptos de cercanía y lejanía entre ambas disciplinas (tres lugares en el SUM), para llegar separadamente a su posterior materialización: relieves en plástica tridimensional y sonorización en música, dados por los matices generados por los diferentes instrumentos. (ver video *Cerca-lejos*)

En plástica tridimensional en un primer momento, tomamos las reglas de Leonardo, como un modo de dar sensación de espacio, para modelar los relieves del mismo modo que sintetiza Aumont en *La imagen*, "hay que pintar los objetos próximos en colores más saturados, contornos más nítidos, textura más gruesa; los objetos lejanos estarían más arriba en el lienzo, serían más pequeños, más pálidos, más finos de textura; las líneas paralelas en la realidad deben converger en la imagen".

Hoy merece una reflexión, el modo de utilizar los indicadores de profundidad estáticos/dinámicos basados en la perspectiva, para enseñar la organización del espacio. ¿Hay otras maneras de abordarlos?. Al menos reflexionar.

"No lograremos libertad creadora, ni dominio del espacio y de la calidad plástica hasta que admitamos que la perspectiva es tan sólo uno de los tantos medios para lograr esa organización". Es necesario comprender que nuestra interpretación del espacio" depende de las indicaciones mismas, y no del método particular que usamos para organizadas. La perspectiva es un modo tan arbitrario de enunciar este concepto mental como cualquier otro." (Scott 1970: 121)

Jiménez sostiene, que algunos autores afirman en diversas teorías sobre la variación, a través de la historia del arte, de modos de conceptualizar la noción de espacio en su interrelación ineludible con el tiempo. También los procesos de manifestación de ese enlace en encuadres disciplinares que, zigzagueantes han sido unidos o separados según se conciba autonomía o ruptura de límites. No he pretendido en este trabajo, abarcar esa idea. Pero si creo poder decir qué, alternancias y discontinuidades nos suceden de las escuelas de enseñanza artística cuando nos proponemos dirigir prácticas de aprendizaje atendiendo a las distintas concepciones y encuadramientos teóricos sucesivos, en lo que respecta tan solo a la concepción del lugar que ocupa la interdisciplinariedad. Creo necesario en principio, no descartar opciones de abordaje, dado que también en el devenir escolar, vamos siendo parte del entramado pedagógico, que habilita poder considerar prácticas, confrontarlas con nuestros contextos escolares y locales, para poder hacer una genuina categorización de los procesos que nos llevan a construir saberes docentes propios.

3. CONCLUSIÓN

Pensar la interdisciplina artística como sitio por donde transitar, para pasar o no, de un territorio disciplinar a otro, como si estuviéramos suspendidos entre el terreno de la posibilidad y el terreno de lo ajeno, nos lleva a reflexionar y no olvidar que “la singularidad de cada lenguaje establece distancias, categorías y técnicas específicas y vuelven, al menos parcialmente, ilegibles los contenidos, las historias, cuando mutan de un lenguaje a otro”. (Belinche, 2011: 24). ¿Qué es entonces lo que tenemos que articular? ¿Cómo tenemos que hacerlo? ¿Cómo explicar la interdisciplina artística? Rodríguez Kees la define como “un espacio fronterizo, y como tal lleva en sí misma la impronta del riesgo, de ir más allá, de trasvasar los límites de lo instituido, pero dentro de las propias reglas que se impone el espacio fronterizo, también, como territorio particular de cruces y confrontaciones” (2008: 34).

Quiero pensar la interdisciplinariedad artística como el espacio amplio del arte, como territorio donde permanecer, discurrir, transitar, operar desde concepciones paralelas, poéticas o confrontadas por y desde una materialidad constituida con soportes propios y técnicas especializadas. Quiero pensar una interdisciplinariedad que, tenga como estatuto, la elaboración por parte de nuestros alumnos de dispositivos variados, múltiples, únicos, mixtos, proyectados desde sus propias biografías tan atravesadas por contextos sociales, culturales, políticos y que conforman una realidad compleja para descubrir e interpretar desde el arte. Una

interdisciplinariedad que pruebe de los fenómenos artísticos locales, nacionales y sobre todo latinoamericanos como plataforma, hoy nutrida además por producciones realizadas desde aplicaciones multimediales interactivas, programas de software libres para la exploración estética en vivo, en simultáneo, en tiempo real, y que no estamos probando del todo en el aula, y que tal vez, eso constituya hoy el riesgo de ir más allá, para alcanzar formatos pedagógicos alternativos, críticos, a esta nueva demanda tecnológica que es necesaria incluir, protagonizar, categorizar para concebir tal vez, como nuevas formas interdisciplinarias de afrontar experiencias estéticas contemporáneas en nuestras escuelas.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Argumedo, Alcira. (2004). *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del pensamiento nacional.
- Acha, Juan, Colombres, Adolfo, Escobar, Ticio. (2004). *Hacia una Teoría Americana del Arte*. Serie Antropológicas. Buenos Aires: Ediciones del Sol. 1ra Edición.
- Aumont, Jacques (2003). *La Imagen*. 1ra Edición. CABA: Paidós.
- Belinche, Daniel (2011). *Arte poética y educación*. Secretaria de Publicación y Posgrado. FBA. UNLP. La Plata. Buenos Aires. Argentina
- Belinche Daniel, Larregle María Elena. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP). La Plata. Buenos Aires. Argentina
- Ciafardo, Mariel; Belinche, Daniel: *El espacio y el arte*. Facultad de Bellas Artes UNLP. Cátedra Lenguaje Visual 2b. La Plata. Buenos Aires. Argentina
- Cetta Pablo, García Novo Gustavo. *Del sonido a la música*. Cátedra de Tecnología Multimedial III. FBA. UNLP
- Canal youTube Escuela de Estética N° 2. La Plata, [en línea] <https://www.youtube.com/channel/UC-pF3k49ISchWAZ7uoiSMBw>
- Debray Regis (1994) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Paidós, Ibérica.
- Documento de Trabajo N°3. Dirección de Educación Artística. (2013-2015)
- Espinosa, Susana (compiladora) (2008). *Algunos conceptos de cruce para el análisis y la creación en artes integradas*. Rodriguez Kees, Damián (2008). *Artes integradas y educación*. Libro 1. Primera parte. (pag 31 a 34). Colección Humanidades y Artes. Serie Arte y Sociedad. Ediciones de la UNLa

- Giroux Henry. (1985). *Teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos, N° 44. México, D F: Editorial Era.
- Jiménez, José. (1992). *Imágenes del Hombre*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Paz Octavio, Medellín Zenil Alfonso y Beverido Francisco, (1962). *Magia de la risa*. México: SepSetentas.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10, 6.2.1
- Scott, Robert (1970). *Fundamentos del Diseño*. Editorial Victor Laru S. A.
- Videos de las experiencias relatadas:
 “Muertos”, [en línea] <https://www.youtube.com/watch?v=kBi7aTHwI44> [el 23 mayo 2012].
 “Cerca-lejos”, [en línea] <https://www.youtube.com/watch?v=r4owCRw6VII> [8 de junio de 2014]
- Wainsztok Carla, (2016) *Simón Rodríguez y nuestras pedagogías*. Seminario Gramáticas Pedagógicas Latinoamericanas.

INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS

DERIVADAS DE SU DISCAPACIDAD:

en clases de plástica tridimensional

Marcela Etchadoy

1. INTRODUCCIÓN

Las articulaciones pedagógicas son instrumentos que permiten a las instituciones educativas establecer vínculos con otras instituciones de su entorno. Supone generar siempre ambientes de trabajo compartidos (Resolución 1057/14) con otras modalidades o direcciones a fin de acompañar trayectos educativos que impliquen nuevos modos de abordar situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En la Escuela de Educación Estética N°2 llevamos adelante articulaciones pedagógicas con distintas instituciones de nuestra comunidad. Con Jardines de Infantes, con la Facultad de Bellas Artes, a través de la Cátedra de Práctica de la Enseñanza y con Especial. Es, con esta modalidad que coordinamos desde hace varios años, la realización de integraciones de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, muchas de las cuales se concretan en las clases de plástica tridimensional.

Cuando pensamos en llevar adelante articulaciones escolares nos paramos firmemente en la normativa, que desde el punto de vista legal, nos permiten diseñar acciones a fin de cumplir con sus propósitos fundamentales: proveer una educación integral, permanente y de calidad, que garantice la igualdad y la equidad de todos los alumnos en todos sus trayectos educativos. La Ley 26.206 de Educación Nacional establece específicamente garantizar la inclusión brindando a las personas discapacitadas una propuesta pedagógica que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. La misma adhiere a convenciones internacionales comprometiéndose a trabajar para que todas las personas con discapacidad reciban atención educativa a lo largo de toda su vida en igualdad de condiciones que el resto de su comunidad, propiciando su plena inclusión (Resolución 4635/11).

En este sentido es importante reconocer la historia que tiene en nuestro país las integraciones llevadas adelante, desde la dirección de Especial, en escuelas primarias comunes y en jardines de infantes. Instituciones educativas que deben reconfigurarse para transitar los caminos que las convertirán en escuelas verdaderamente integradoras: "Toda escuela común requiere efectuar una reforma considerable para convertirse en una escuela integradora, o como

también se acostumbra decir en “una escuela para todos” o en “una escuela abierta a la diversidad” (Lus, 1994:80)

Por estos caminos, es imprescindible puedan constituirse en instituciones que atiendan a la diversidad, condición que requiere de los educadores, estrategias de enseñanza, recursos variados, modos flexibles de agrupamiento, y de organización del tiempo a fin de proporcionar respuestas a los grupos heterogéneos con necesidades pedagógicas especiales.

2. DESARROLLO

Liliana Sinisi en su artículo sobre Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? propone distinguir, de acuerdo a nuevos paradigmas educativos, la diferencia entre integración e inclusión en términos contextuales. Más allá de los significados diferenciados de ambos vocablos y su presencia en los programas socioeducativos, nos invita a pensar el papel central que tienen las escuelas en la caracterización de las singularidades de los alumnos integrados que, aunque atravesados por la perspectiva del paradigma integración/inclusión, muchos de ellos son, los que la antropóloga llama, “excluidos desde adentro”. (2010, N°1)

La realidad escolar, muchas veces contradictoria, enmascara y oculta prácticas discriminatorias, que a veces ignora, y otras que no se atreve a develar aunque crea lo contrario. Ante esta situación, es central comprender cuales son esos caminos por los cuales transitar, tanto instituciones, familias, alumnos, educadores, etc, para poder llevar adelante el paradigma de la integración/inclusión.

Las escuelas muchas veces reproducen los aspectos discriminatorios presentes en la sociedad, en la sociedad capitalista, y podría afirmar que lo hacen, bajo la noción de lo que Giroux llama “planes de estudio oculto”. Estos constituyen las relaciones sociales que, enmascaradas tras atributos universales (de tipos de conocimiento, de organización, de comportamientos) determinan y contribuyen en la construcción de la subjetividad de los alumnos. (Giroux, 1985:3)

Para ello, es necesario replantear y revisar esquemas contradictorios que reproducimos en las aulas, por los cuales creemos, por ejemplo, en el principio de igualdad de oportunidades iniciales para todos los niños. María Angélica Lus nos dice al respecto: “Desde esta postura de igualitarismo formal, se trata a todos los alumnos como si fueran iguales y en la práctica no se hace sino consolidar cualitativamente y cuantitativamente las diferencias” (1995:57)

Esta premisa, dice la autora, aparece en las culturas escolares, en la pulsión por conformar de forma consciente o inconscientemente, grupos homogéneos. Camino directo que lleva a señalar las diferencias, cuando estas afloran, llevándonos a identificarlas más como patologías, que como aspectos de la diversidad. (1995:58)

En las aulas, todos los niños se nos presentan diferentes desde el punto de vista emocional, cognitivo, social. Y esa diversidad, que se hace imprescindible poder reconocer y comprender, es la que justamente enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Rebeca Anijovich: “En contraste con la homogeneidad y la uniformidad que caracteriza a la mayoría de las escuelas, nuestro trabajo parte de la concepción de aula heterogénea, en la cual la diversidad no es una excepción sino una norma” (2005, A 1. N° 2)

La pretendida existencia de conformar “grupos homogéneos” tiene su correlato con el tipo prácticas pedagógicas que están presente en el imaginario social y persisten actualmente en algunas escuelas, casi desde el origen de nuestro sistema educativo. Esta concepción que Pineau ubica dentro del positivismo, y cuyo concepto toma de Tedesco (1986), nos revela que “se presuponía la existencia de un método pedagógico científico- y como tal eficaz y universalmente aplicable en cualquier condición- que lograría alcanzar los resultados pedagógicos esperados” (2005:45). Actualmente esta noción, se ancla en lo que Flavia Terigi llama aprendizaje monocromo: “Un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos” (2003:27), aunque las intenciones escritas en los planes de clase, parten de conceptos “como adaptaciones curriculares” “adecuaciones a la diversidad”, “diversificación curricular”, no se condice con lo que se observa en las aulas.

En la Escuela de Educación Estética, este escenario se complejiza porque aparece lo diverso desde distintas vertientes. Concebida como jornada extendida, alternativa a la jornada simple de la escuela obligatoria, asisten a ella alumnos de precedencia escolar heterogénea, del mismo modo que en las escuelas obligatorias del sistema educativo provincial. Esta situación singular nos interpela y nos obliga a pensar una modalidad de enseñanza que, en principio, no replique procedimientos ni modos de abordaje tradicionales y profundice e intensifique los contenidos propuestos para la educación obligatoria (RCF 111/10, 6.2.1). Pensar prácticas pedagógicas en las cuales los alumnos encuentren (dialécticamente con sus maestros) variadas formas de construir sus aprendizajes significativos, cada uno en su ritmo, y puedan desarrollar pensamiento crítico a partir del encuentro con elementos y fenómenos de su entorno cultural y social.

Así mismo intentamos trabajar la secuencia del “antes/durante/después” (Guía Federal de orientaciones, Tomo 1 p 11) mediado por la construcción de los Acuerdos de Convivencia, para desandar aspectos de vulnerabilidad, de los cuales muchas veces, son objeto los alumnos y sus familias. La enseñanza artística tiene la gran ventaja de ampliar universos simbólicos y de producir nuevas significaciones. Y entre esos universos posibles, también está el de construir lugares diferentes de encuentro, de habilitar modos distintos de convivencia escolar promoviendo formas pedagógicas tanto críticas como colectivas.

Las integraciones de niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, y situadas específicamente en el aula de plástica tridimensional son parte del complejo entramado que conforman los grupos heterogéneos en la escuela. En este marco, alumnas integradas, durante el año 2015, han participado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y han desarrollado trayectos educativos continuos.

Prejuicios

Antes de continuar, es importante hacer referencia a un aspecto de la integración en el cual muchos colegas insisten en la necesaria capacitación, especialización y/o conocimiento previo sobre discapacidad. Persisten con la necesidad de conocer el nombre del trastorno o patología para poder comprender mejor al alumno y acompañarlo en su desenvolvimiento. Al respecto M.A. Lus aclara, que se requieren de las mismas herramientas pedagógicas que hace uso el maestro ante grupos heterogéneos en la escuela común, y además, que en las formaciones de grado existen materias específicas con las orientaciones necesarias: “una buena educación especial debe adoptar los mismos fines que se fija la educación común, como también los mismos contenidos, con los límites que el niño, y solo el niño sujeto de la educación, vaya poniendo durante el transcurso de su escolaridad” (1995:81).

Las experiencias estéticas que transitan los alumnos en el taller de plástica tridimensional se estructuran a partir del contacto con los aspectos físicos de la obra: contenidos de forma/indicadores de espacialidad/tiempo, que se entrelazan en decisiones compositivas/metafóricas en producciones significativas. Es decir “...contenidos referidos al momento de la producción artística como un proceso dialéctico entre la idea y la materialidad” (Ciafardo, 2010:7). Ideas, que proceden de la realidad, a partir de la mirada sobre el contexto de pertenencia del alumno y de la institución que direccionan las acciones pedagógicas

adecuándolas a las posibilidades de cada edad. Ideas que corresponden a la organización del universo visual entre lo representado/lo real; lo imaginado/lo reproducido/o resignificado para la producción.

El aporte de la obra de Vigotsky, al diferenciar la actividad humana entre reproductora /combinatoria o creadora nos deja lo siguiente:

“De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólida para su actividad creadora. Mientras el niño más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca, asimile y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia, más importante y productiva, será la actividad de la imaginación...”(Vigotsky 2003:23)

Es importante señalar que las integraciones se realizan, la mayoría de las veces, con la presencia del acompañante terapéutico, actor importante en la concreción de la articulación y con la presentación por parte de los profesionales de las escuelas de origen de informes realizados con algunas puntualizaciones para la propuesta de proyecto pedagógico de integración. Las mismas nos proponen fundamentalmente pensar la discapacidad en clave despatologizante y subjetivante. Centrarse en la persona y no en el diagnóstico. Promover prácticas áulicas que hagan foco en las potencialidades del alumno de la misma manera que se lleva adelante con el resto de los alumnos de las clases. Si bien, es en el intercambio con sus pares, que el déficit se hace presente: el niño no reconoce su propia dificultad sino las dificultades sociales que devienen de esa relación. Es, en ese intercambio justamente, en el cual se desarrollan otras capacidades que no se encuentran en el común de las personas, dice M.A. Lus “...las insuficiencias orgánicas impulsan el proceso de compensación que reestructura todas las funciones y las orienta hacia la participación social” (1995:104). De lo contrario en un ambiente restringido (con niños de su misma condición) sus posibilidades de desarrollo pueden resultar limitadas.

Esta posibilidad de desarrollo de “compensaciones” (1995:105) surge del necesario intercambio con el otro. De lo nuevo que surja en ese intercambio, dice el informe de la Escuela N° 531 (2015) “subjetiviza su posición. Incorpora las marcas de esa relación de aprendizaje a partir de incorporar el deseo del otro, que lo coloca en la cadena significativa que lo simboliza” (2015:2). En este sentido y tomando el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, estrategia central en las prácticas educativas desarrolladas por Vigotsky, se lo considera como “sistema de interacción socialmente definido” más que capacidad o característica del sujeto. (Baquero 2013:142). Se desarrolla un funcionamiento intersubjetivo, dice el autor tomando a Wertsch, cuando los interlocutores participan y comparten una tarea y una definición de la misma.

En el aula

Sofía J (alumna de 10 años) presenta un trastorno emocional severo, en las clases de plástica tridimensional, oscila entre conexiones y desconexiones. Esas distancias son interceptadas por otra compañera (Sofía R) que puede interpretar también desde su singularidad variaciones en el humor de Sofía J. Puede de esa manera, acortar la distancia entre lo real y lo posible en términos de aprendizaje, interpreta sus deseos, la orienta y acompaña. Le explica como armar los brazos de la muñeca y como tiene que colocar los pedazos de papel con pegamento. Sofía sigue a Sofía con atención, juntas avanzan en la concreción del trabajo que están construyendo, igual que el resto de la clase. Escena que se repite diariamente, y que comienza con la invitación de la compañera en el momento del ingreso de Sofía J a la escuela, dado que la alumna participa en este período solamente en las clases de Plástica tridimensional, y cuenta con un programa escolar de acceso flexible. Baquero escribe palabras de Vigotsky al respecto:

...el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado esos procesos, se convierte en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (p 138).

Lograr autonomía constituyó un proceso que no culminó al finalizar el ciclo lectivo, pero significó para Sofía comenzar a desenvolverse en el aula, en su escuela de origen, y en su casa, con su familia. Importante fue transitar procesos de enseñanza y de aprendizaje que significaron comprender no solamente conceptos propios del lenguaje de la plástica, sino modos nuevos de vinculación con otros niños, con la materialidad, desde situaciones de aprendizaje de interés para ella y sus compañeros. De igual modo para el grupo, significó acompañar a Sofía y compartir con ella la misma escena educativa, el mismo tiempo y espacio escolar, en iguales condiciones de derecho en el acceso a la educación artística, pensado desde el criterio del aula heterogénea. En ese sentido, el grupo pudo incorporar aspectos de la singularidad de Sofía desde la generosidad y amorosidad de muchos de ellos. En los primeros días de clase, Sofía tiene una crisis, toma un fibrón y comienza a golpear con su punta la mesa de trabajo compartida por varios niños y niñas. Todos se quedaron expectantes, sin saber que decir y hacer, pero Amira toma su fibrón y envuelve con pétalos uno de esos puntos que queda en su hoja, producto de la crisis de su compañera. No hubo lugar al enojo, a la queja, sólo quedó el gesto físico de lo sucedido, que tal

vez Amira no entendió por completo, pero sí le alcanzó para resolver una tensión, por medio de una reacción nueva, un dibujo de una flor.

Emilia tiene 15 años y asiste por primera vez al Taller de Nivel IV de Plástica Tridimensional, con su acompañante terapéutico. Tiene microcefalia. Mantiene la costumbre de ubicarse siempre en el mismo lugar. Sus compañeras y compañeros le acercan a su mesa el trabajo que está construyendo, que es parte de un proyecto compartido con toda la clase. Emilia está muy atenta a cada movimiento de ellas. Se alegra con sus conversaciones, aplaude y ríe. Se la observa cómoda con la música que se escucha en el aula, mientras trabaja. Ella es capaz de aplicar en su trabajo u hoja lo que le he indicado, siempre con la ayuda de su acompañante y de sus compañeras. Participa de las muestras y evaluaciones finales en un marco de igualdad y de respeto por sus logros, tanto como lo realizan los demás alumnos.

3. CONCLUSIONES

El proceso de construcción subjetivo, tanto de Sofía (alumna del Grupo de 2° nivel), como de Emilia (alumna de Taller del 4° nivel) obedece tanto a la interacción con los contenidos de la Plástica Visual (Tridimensional) como a sus vinculaciones con sus grupos de pares. Baquero señala que la asistencia debe tener ciertas condiciones “no toda situación de interacción entre personas de desigual competencia generan desarrollo [...] se requiere instancias de buen aprendizaje [...que es aquel que] precede al desarrollo y permite su producción.”(2013:137)

¿Cómo corroborar el buen aprendizaje logrado a partir de las integraciones de las niñas?
¿El buen aprendizaje se produce sólo cuando la asistencia deja de existir? ¿Podemos definir un final para el mismo?

Sofía pudo eximir a su compañera de la asistencia, porque ha podido desenvolverse en las clases casi con total autonomía, también ha logrado participar del proceso de realización de producciones individuales interpretando aspectos básicos de la concepción de espacio/forma, aunque no ha podido dar evidencias verbales de la construcción imagen real/imagen representada; imagen reproducida/imagen inventada. (Contenidos tratados en las clases). De todas maneras, el desarrollo medido en términos de integralidad, da cuenta de la diferencia sustanciosa en la construcción de su subjetividad por y desde el intercambio con sus pares, su desenvolvimiento autónomo en el espacio físico de la escuela, en las producciones mediadas

también por el apoyo de su acompañante terapéutico y por el deseo puesto en estar en el aula y en aprender.

Emilia participa de la clase como único lugar posible de intercambio social, construcción generada en la interrelación con sus pares, (del mismo grupo etario) y esa situación de intercambio coloca ese aprendizaje social por encima del disciplinar. No menos significativo, pero sí solidario y generoso, que consolidan su desenvolvimiento general (psíquico, motriz, social) en los demás espacios educativos a los que asiste (Escuela Especial Privada IPE). Tal vez, con más tiempo de situaciones de enseñanza (montaje de la escena educativa) pueda seguir construyendo su subjetividad, y que paulatinamente pueda dar lugar a nuevas producciones, e intervenir plenamente en próximas experiencias estéticas.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE ARRIAGA Imanol. (2006) *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Universidad Pública de Navarra. Bogotá.
- ANIJOVICH Rebeca. (2005) *¿Iguales pero diferentes?*. Año 1. Número 2. ISPEI "Sara C. de Eccleston". Dirección General de Educación Superior, Secretaría de Educación. GCBA.
- BAQUERO Ricardo. (2013). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires Aique Grupo Editor S A.
- CIAFARDO Mariel. (2010) *¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual*. Revista Iberoamericana de Educación N° 52 / 2.
- FREIRE Paulo: *Pedagogía del oprimido*
- GIROUX Henry. (1985). *Teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos, N° 44. Editorial Era. México, D F.
- GUÍA FEDERAL DE ORIENTACIONES (2014). Para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Ministerio de Educación de la Nación. Tomo 1.
- INFORME ESCUELA N° 531 (2015). Presentación de la alumna en la Escuela de Estética N°2. La Plata
- LEY 20.206. (2006). Ley de Educación Nacional.
- LUS María Angélica. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- PINEAU Pablo. (2001) *¿Porque triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo"*. Paidós. Buenos Aires.

- SINISI Liliana (2010). *Integración o exclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?*. Boletín de antropología y educación, N° 01. Issn 1853-6549
- RCF 111/10: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. 6.2.1. Formación Artística Vocacional. Ministerio de Educación de la Nación.
- RESOLUCIÓN 1057/14: Régimen académico del Nivel Primario. DGCyE. Pcia de Buenos Aires
- RESOLUCIÓN 4635/11: La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con Proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires. DGCyE. Provincia de Buenos Aires
- TERIGI Flavia. (2013). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. La Pampa.
- VIGOTSKY L. S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Nuestra América Editorial. Buenos Aires.

ARTICULACIÓN ESCUELA DE ESTÉTICA N° 2 - JARDÍN DE INFANTES N 969

Taller de plástica tridimensional con niños de 5 años

Marcela Etchadoy

1. INTRODUCCIÓN

Salgo de Estética 9:30, camino rápido así llego al Jardín a tiempo. Voy cargada de bolsas con material. Me esperan Yamil, Valentina, Tiago, Guadalupe, Dante, Luz... saben que haremos trabajos nuevos. Me ven por la ventana.

Ahí viene la seño de plástica!! –gritan todos.

Holaaa...

Surge desde las maestras del Jardín de Infantes N°969, algunas dudas sobre cómo trabajar la tridimensión en las salas del Nivel Inicial. Es interrogante fue planteado por el equipo de conducción de esa institución, lo que motiva la intervención de los Inspectores del Nivel y de la Modalidad Artística. Inmediatamente los supervisores trasladan la problemática a la Escuela de Educación Estética N° 2, en el marco de las horas Institucionales (MOPI), a los maestros de Plástica Tridimensional.

La idea de fomentar en los niños de 5 años diversos aprendizajes orientados a la construcción volumétrica a partir de la exploración, experimentación en el espacio general y en su espacio cotidiano, con elementos y recursos variados, está en coincidencia con los objetivos que se propone la Modalidad para el Nivel Inicial, expresado en la R.C.F.E. 111/10 "La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda, exploración y experimentación con sonidos, imágenes y movimientos que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos". También, en ofrecer diversas manifestaciones artísticas del contexto cultural, para propiciar la reflexión en los niños pequeños y la producción de construcciones por medio de diferentes procedimientos que surjan del juego, de la vinculación entre ellos, con los objetos y materiales ofrecidos.

Articulaciones interinstitucionales

La articulación entre instituciones del sistema educativo aparece como propuesta en varias normativas vigentes. El Reglamento General de Instituciones Educativas (Decreto 2299/11 Art 95. Inciso 23) y la Ley de Educación Provincial (Ley 13.688) prevé como acciones constitutivas la creación de redes de intercambio interinstitucional a fin de optimizar trayectorias escolares. La Resolución 1057/14, "Régimen Académico para la Educación Primaria", refiere en su capítulo IV, regulaciones en torno a las articulaciones para la continuidad pedagógica entre niveles y

modalidades, planteando modos de intervención educativa.

El Documento de trabajo N°3, marco regulador de la práctica pedagógica, administrativa organizacional de las Escuelas de Educación Estética, determina que desde el 1° Nivel al 3° inclusive, que resultan los niveles contiguos al Nivel Inicial, y a la Educación Primaria, la articulación pedagógica supone generar instancias de trabajo conjunto entre todas las instituciones que con sus propuestas, ayudan a configurar las trayectorias escolares de sus alumnos.

Esta posibilidad, dice el Documento de Trabajo 3, que es más que intercambio,

implica generar estrategias conjuntas, tales como desarrollo de mesas de trabajo intra e interinstitucionales; la vinculación de los equipos de trabajo en forma sistemática; la habilitación de espacios interinstitucionales para la construcción conjunta de los ejes que orientarán las articulaciones; el registro de las trayectorias educativas y la evaluación de saberes entendido como valoración de la información en torno al proceso de aprendizaje a lo largo de esa trayectoria singular de cada alumno, pero a la vez, colectiva.

La articulación comienza con un deseo de vinculación interinstitucional, pero transita por una serie de encuentros que necesitan ser parte de una política establecida previamente en el Proyecto Institucional de cada escuela. Dicho tránsito lo generan los equipos directivos y los supervisores de cada una de las instituciones. Reuniones para llevar adelante acuerdos en lo relativo al tiempo, al espacio, a modos de vinculación, y de una propuesta pedagógica innovadora de modo de profundizar el tratamiento de los contenidos de ambos niveles, tal como plantean las normativas y que es tarea específica de las Escuelas de Educación Estética.

La articulación acordada con el Jardín de Infantes 969, junto con la Escuela de Educación Estética N° 2 consistió en la realización de distintas propuestas de trabajo con los niños de 5 años: actividades de exploración territorial: espacio-cuerpo; trabajos grupales e individuales de iniciación en procesos de construcción volumétricos, desarrollo de proyectos, uso de materiales y herramientas diferentes.

Introducción de la plástica tridimensional en la sala de 5 años

Desde la disciplina, resulta importante incorporar los contenidos de plástica tridimensional en la enseñanza de los niños de inicial, dado que pocas veces pueden tener contacto con el espacio, el volumen y la materia. Cuantas más experimentaciones y combinaciones en su accionar sobre los objetos, el espacio y sobre la materia, más garantizadas serán sus futuras construcciones cognitivas “...el niño elabora a ese nivel el conjunto de subestructuras

cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores..." (J Piaget, B Inhelder.1969, p 161)

La mayoría de las actividades plásticas están orientadas hacia la resolución en el plano. Me propuse con esta idea, realizar nuevos aportes a la construcción plástica, entendiendo la importancia del desarrollo de la capacidad de observación, interpretación y contextualización con la intención de abordar la construcción volumétrica por medio de juegos, trabajo con objetos, actividades grupales, de conjunto secuenciadas y sistematizadas.

Resultó también relevante posicionar la enseñanza del volumen, y posteriormente a la tridimensión, dentro de la educación general en un sitio en el cual se pueda comprender y valorar su importancia. El mundo real se define en tercera dimensión, por cuanto consideramos que la imagen bidimensional ha sido tenida más en cuenta desde la edad temprana del niño, en las primeras estimulaciones, y en la enseñanza visual más tarde, como casi único referente plástico, sin considerar el aporte significativo que el volumen hace para el reconocimiento del espacio, de los objetos y del mundo en general, tal como lo manifiestan Fosati - Segarra en su estudio *El volumen en la educación infantil*.

Propuse objetivos que promuevan un acercamiento la disciplina Plástica Tridimensional de la Escuela de Educación Estética N° 2 a los Jardines de Infantes de La Plata por medio de actividades secuenciadas de producción. Y fundamentalmente, para orientar la iniciación temprana de los niños en los procesos de construcción espacial y volumétrica atendiendo a sus posibilidades.

El nivel inicial, aborda metodológicamente sus propuestas por medio de estrategias fundadas en el juego colectivo, la participación de todos los niños en la actividad, el diálogo y la escucha. Para lo cual resulta necesario, partir de la visualización de imágenes para el reconocimiento de formas, colores, tamaños, sentidos para ampliar sus posibilidades de apreciación, con nuevas relaciones y reflexiones. Dado que el Diseño de Inicial prevé para la organización curricular instancias de trabajo, la apreciación implica no solo una mirada sobre lo hecho, sino que resulta posible trasladar tal posibilidad, a todo el proceso de trabajo. Tener contacto con manifestaciones artísticas o de diversos fenómenos de la cultura, amplía el universo de posibilidades para las valoraciones, observaciones y relaciones futuras. Ofrecer imágenes visuales artísticas y otras relacionadas con sus mundos e intereses favorece la comprensión.

En la etapa de producción, ofrecer momentos de interacción, por medio de juegos grupales entre el espacio general y el propio cuerpo, promueve diferentes instancias de vinculación con los compañeros de la sala, con los objetos, con el espacio del SUM, antes de pasar a la materialidad

propia de la disciplina. Allí podrán experimentar con elementos plásticos y materiales, podrán descubrir nuevas posibilidades de abordaje y comenzar a transformar la materia, en otra cosa distinta a la anterior, pero transformada por la propiedad de las disciplinas artísticas de simbolizar, de generar algo nuevo, pero donde lo nuevo aparece referenciado lo anterior, como lo expresa el Documento de Trabajo 3, de la Dirección de Educación Artística:

“La formalización poética de los materiales, característica distintiva del arte, se apoya en un procedimiento general que consiste en relacionar cosas aparentemente sin relación, lo que podría entenderse, de manera muy abarcativa, como una metáfora, una herramienta de generación de nuevos sentidos ficcionales producto de las operaciones a las que se someten los materiales.

Orientar los procedimientos de construcción con los niños del Nivel Inicial, requiere de acompañamientos precisos, con técnicas específicas y cuidados que permitirán a los niños, unir, atar, para mantener sustentablemente sus producciones. Es necesario propiciar momentos de observación de las construcciones conjuntamente con los niños, para orientarlos en la resolución de las problemáticas que puedan aparecer en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Propiciar momentos finales de observación de las producciones tangibles: la apreciación de instalaciones y performances permite reflexionar en torno a instancias de organización, desarrollo y logro de las acciones artísticas propuestas. La apreciación, dice el Diseño Curricular de Inicial es

“...volver a mirar la propia obra, como revisar la propia escritura, es parte del proceso de producción. La reflexión sobre el propio proceso de producción, el análisis de las dificultades y los logros, la explicitación y verbalización de las dificultades, de los acuerdos y desacuerdos, de las ideas, sentimientos y emociones que surgieron en el trabajo o las que surgen de mirar y entrar en contacto con otra obra, son aspectos esenciales del trabajo en el lenguaje

2 . PRODUCCIÓN:

Propuesta 1 de trabajo

Sobre el contenido espacio general: abierto, cerrado, los niños observaron imágenes de Land Art, de Christo, imágenes de comunidades de insectos, paisajes con vegetación, etc. La propuesta fue reconocer por medio de la observación distintas imágenes y producciones culturales y realizar composiciones colectivas utilizando el propio cuerpo y objetos del aula a partir de problematizaciones, posibles relaciones entre los elementos observados en las imágenes e

historias imaginadas grupalmente luego de las apreciaciones.

Pudimos explorar el espacio en relación al propio cuerpo y el de los compañeros utilizando telas



Recorrimos el espacio del aula y del SUM con el propio cuerpo, generando imágenes y posibilidades de transformaciones a partir de los elementos propios de la sala.



Construimos caminos y / círculos que confluyen en un centro.



Compusimos con formas geométricas en el espacio de la hoja, con variaciones de formas y tamaños en el plano



Los niños y niñas propusieron realizar una ciudad (maquetas) en forma grupal, en la última etapa del trabajo con el espacio y la forma.

Producciones: Calle con túneles - Pistas - La Ciudad



Propuesta 2 de trabajo:

El cuerpo y el entorno: la forma corporal en relación a la forma geométrica. Observación de obra: Tarcilla Do Amaral, Henry Matisse, Arístides Maillol.

Construimos gigantografías con papel a partir del propio cuerpo y del cuerpo del compañero. Posiciones en el espacio. Formas, relaciones entre ambas.





Armanos personajes en distintas posiciones en el espacio del SUM, a partir de las posibilidades de transformación de los elementos de trabajo diario: bloques de plástico



En el aula, y en forma individual armamos miniaturas / pequeño formato con nuevos materiales o materiales ya conocidos, con secuencias de trabajo para la construcción.



Última etapa de producción: las familias acompañaron el final del proyecto. Cada niño contó a su familia lo realizado, con elementos y herramientas utilizadas, y a partir de qué imágenes comenzaron a trabajar.



3. EVALUACIÓN

En la primera propuesta, los niños pasaron de realizar experiencias en forma grupal en el espacio general, a compartir una propuesta, concretar una producción plástica para luego exhibirla a sus compañeros del jardín y a sus familia. En la segunda propuesta, los niños observaron

modos diferentes de resolución pictórica de la figura humana realizados por diferentes artistas, y a partir de dicha apreciación, experimentaron grupalmente el dibujo desde las distintas posiciones planteadas por ellos mismos, a partir de lo visto. El trabajo final de construcción volumétrica fue realizado individualmente, cada niño pudo concretar su trabajo utilizando materiales no convencionales y convencionales modificados en razón del motivo de su elección.

Los niños pudieron ordenar imágenes, que fueron fotografiadas y luego impresas, de los distintos encuentros de trabajo, como modo de registro que permitió desarrollar instancias de evaluación. De ese modo revivieron las distintas instancias en su propio proceso de aprendizaje, se reconocieron y reconocieron sus trabajos. También vincularon el proceso realizado desde el inicio: primero con la observación de imágenes, luego las distintas experiencias en el espacio general, la organización en el aula con elementos de uso cotidiano para construir: en principio producciones efímeras, y luego por medio del uso de materiales variados que diseñaron, transformaron y compartieron con sus familias, la producción final. Al mismo tiempo pudieron verbalizar y relatar secuencias de trabajo a sus maestras, padres y compañeros.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Fosati Amparo y Segarra Enric. El volumen en la educación infantil
- Fosati-Parreño (2000). ¿Qué entendemos por volumen? Reflexiones sobre el volumen y el espacio en la educación primaria. Aula de innovación educativa, núm. 88. p. 10.
- Hargreaves, D. J. (1991). Infancia y educación artística. Ediciones Morata. Madrid.
- Hernández, F (2000). Educación y cultura visual. Octaedro. Barcelona.
- Kellog, R. (1981). Análisis de la expresión plástica en preescolar. Cincel. Madrid
- Martínez Elvira, Delgado Juan (1989). La arcilla en el aula. Cuadernos de Pedagogía N° 167. Febrero.
- Lineamientos Curriculares. Nivel inicial
- Piaget, J. Inhelder, B. (1969) Psicología del Niño. Ediciones Morata 1997. Madrid.
- R.C.F.E. 11/10: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. 6.2.1. Formación Artística Vocacional. Ministerio de Educación de la Nación.

NUEVAS TECNOLOGÍAS, TRABAJO COLECTIVO Y REFLEXIÓN

Con alumnos de 4to nivel del Taller de Plástica Tridimensional de la
Escuelas de Educación Estética N° 2

Marcela Etchadoy

1. DESCRIPCIÓN

En los Talleres en la Escuela de Educación Estética N°2 trabajamos por Proyecto. Para ello nos basamos en la propuesta de varios autores, que lo han desarrollado como estrategia pedagógica de acercamiento a la transdisciplinariedad.

Trabajar por Proyectos significa, en la escuela, una apertura en la forma de enseñar. Entre sus propósitos: favorecer la interpretación y la comprensión en los alumnos por medio de la realización de investigaciones sobre diferentes producciones culturales realizadas en otros contextos. No solo para reconocerlos como fuente de aprendizaje, sino como herramientas que les sirvan para comprender sus propias realidades cotidianas al relacionarlas con sus intereses y a partir de ello poder construir nuevas significaciones.

Este tipo de metodología de enseñanza debe fundamentalmente partir de la mirada sobre el contexto de pertenencia del alumno y de la institución, y al mismo tiempo ofrecerles recorridos sobre el presente y el pasado de determinadas producciones, para que investiguen sobre ello, buscar nuevos significados y sentidos a partir de sus propias interpretaciones. (Hernández, 2000:26):

Como apunta Kincheloe...el mejor camino para enseñar a interpretar es mediante la investigación de fenómenos que se vinculen a conceptos o ideas claves, observando el contexto social del que los alumnos proceden y las vías o estrategias que pueden utilizar en la búsqueda de significados sobre los hechos que se estudian.

Pensar en los centros de interés de la población escolar de la Escuela de Educación Estética N° 2 nos lleva a integrar sus actividades extraescolares como son los juegos digitales (o electrónicos) como aliados de la tarea escolar, a favor de las prácticas pedagógicas y no compitiendo con ellas.

¿Por qué? No sólo para proporcionar una cierta organización al proyecto escolar, sino porque confiere una plataforma por la cual se desarrolla la propuesta inicial del proyecto.

En *El espacio y el arte* de Ciafardo y Belinche proponen, luego de un estudio sobre las dimensiones del espacio en las obras artísticas (musicales y plásticas) poder "...distinguir, incluso terminológicamente, tres "espacios"... 1) el espacio en el cual la obra es emplazada; 2) el espacio físico de la obra, concreto, definido por unos ciertos límites y 3) el espacio "ficticio", producto de las decisiones compositivas del artista." (Hernández, 2000:8).

Considero importante tomar esta organización hacia el interior de la práctica áulica, dado que constituye una dinámica de los alumnos, generada colectivamente en el espacio del taller de plástica tridimensional, .

Enumero tres experiencias con los alumnos del taller de Plástica del 4to nivel, donde el “emplazamiento de la obra”, elaborada en entorno digitales a partir de construcciones tridimensionales, constituye una de las dimensión del espacio, para las producciones áulicas.

- Gotas de Familia: se trata de una producción audiovisual ideada a partir un relato comprometido con el cuidado del agua, del medio ambiente y producida por medio de entornos sonoros y visuales (maquetas) que fueron capturados para edición de video minuto. Su objetivo primordial fue propiciar la reflexión de la comunidad educativa sobre prácticas sociales, relacionadas con la falta de conciencia en el cuidado del agua, en contextos cotidianos
- Casa tomada: construcción de un espacio simbólico, maqueta grupal de una casa basada en el cuento de Julio Cortázar. La idea de pensar una casa, que pierde sus partes constitutivas, se vio reemplazada por una casa donde se optimizan sus ambientes a través del recorrido activo por parte de una cámara, a modo de primera persona, que ve cada uno de los ambientes, y además a los personajes (los alumnos, incluidos en cromas) actuando sobre ella y en ella.
- Irucraft: es experiencia de simulación de un juego electrónico a modo de Minecraft que consiste en una búsqueda de misiones ideadas a partir de la leyenda guaraní del Irupé. Se establecen cuatro escenarios o entornos resignificados a partir de la leyenda desde donde se desarrolla el juego. En cada uno de ellos, se presenta una serie de instancias de avance para que el usuario pueda llegar hasta el final del juego.

En estas experiencias, los cortes fotográficos que formaron parte de eventos físicos (stop motion), tanto como los recorridos visuales, constituyen las herramienta para llegar a la conformación de una producción multimedial. Esta elección se fundamenta en dotar de valor agregado a las propias prácticas del área: construcciones tridimensionales realizadas con diferentes materiales y formatos que se verán ahora congregadas en un todo que le dará nuevo sentido y estructura.

A las construcciones tridimensionales las considero dentro del “espacio físico de la obra”.

Son a través de las cuales pensamos y decidimos colectivamente: tamaño, formatos y relaciones entre ambas: posición, ubicación, dirección. Color y texturas. Es donde se determina y se encuadra cada composición

La construcción de formas tridimensionales, por ejemplo en modo Minecraft (que es un videojuego abierto, construido con imágenes 3D), está fundada en ciertas características como la estabilidad de la forma en el plano. Estas construcciones son cúbicas y prismáticas por lo cual cumplen dicha condición. Además, pertenecen al mundo adolescente, por lo cual conferimos “particular importancia a las culturas juveniles, a los vínculos entre los alumnos, tanto los que se producen en el aula y en los grupos de pertenencia como los entornos locales, regionales o globales” (RCFE 111/10).

En la confección de maquetas basadas en espacios significativos (como en Casa Tomada o Gotas de Familia), que constituyen los entornos visuales de las escenas, decidimos también: puntos de vista, tipo de paleta, foco, profundidad (dada por los indicadores espaciales) que van a constituir un solo elemento plástico (encuadre) en conjunción con los personajes diseñados en tridimensión. También pertenecen a este espacio los elementos sonoros y melodías elaborados en Música que acompañan el desarrollo de las producciones, la identidad de los personajes principales y la creación de ciertos climas.

Y en la última de las categorías: el espacio “ficticio”, que constituye ese eslabón necesario en la producción áulica, que tiene que ver con el para qué. Fundado en la propuesta de retomar un relato basado en las producciones culturales de pueblos originarios y Latinoamericanos para redefinirlo de acuerdo a la consigna de trabajo generada desde el “encuadre”. Es parte de esta dimensión, la elección de obras literarias, como en el caso de Casa Tomada portadora de indiscutible identidad cultural y poder propiciar relaciones y reflexiones en relación a contextos institucionales. Así como también, favorecer en los alumnos el compromiso con el cuidado de la naturaleza, procurar la reflexión sobre ciertas prácticas sociales, ante la falta de conciencia sobre el cuidado del agua en situaciones cotidianas.

Pero, lo que confiere el rasgo necesario desde la práctica pedagógica, por la posibilidad de reflexión, de lectura críticas en torno a un mismo hecho, es cuando vinculamos estas intenciones con las visiones de cada niño-adolescente, y a partir de allí construir una nueva significación, que otorgue identidad al trabajo colectivo. Que puedan propiciar relatos vinculados con sus propios mundos y centros de interés readaptados, con conclusiones y finales ambiguos, es decir, cambios en los modos de producción, por la apropiación de nuevas ideas de trabajo y elaboraciones conjuntas, que transitan caminos distintos desde la materialidad, por y desde la transformación.

2. REFLEXIONES FINALES

La idea de ruptura de los límites de las disciplinas artísticas que se sucedieron desde el surgimiento de las vanguardias, pasaje de la concepción de espacio plástico representado a espacio plástico construido y la integración de distintas convenciones representativas, aparece con más fuerza dice Jiménez como “un paso intensamente determinado por la nueva sensibilidad que había hecho posible el desarrollo de la tecnología” (Jiménez, 2002:7)

“El arte se abre a un proceso de generación de universos autónomos, con su tiempo y espacio propios, integrados, en ruptura con la experiencia cotidiana, o con los usos prácticos de la tecnología

El arte tiene la particularidad de crear mundos posibles (Ciafardo. Belinche, 2013:23) mundos que en nuestra Escuela de Educación Estética se presentan muchas veces sostenidos por las variables presentadas anteriormente: que en conjunción nos permiten modificar la dimensión espacio / tiempo modelando un formato diferente al de la realidad cotidiana. En el taller de plástica tridimensional, lo tecnológico como herramienta de trabajo suma, y nos posibilita abordarlos y construirlos en un todo nuevo y significativo.

El desafío como docentes consiste en propiciar la continuidad por y desde la elaboración de los proyectos por parte de los alumnos, los cuales se apropian no sólo de los marcos resolutivos en torno a la realización de las producciones disciplinares, sino que los habilita en la organización, planeamiento y gestión de sus propios proyectos. Favorece de ese modo la capacidad de organizarse en forma colectiva: establecer roles, acuerdos. Esta instancia fundamental los capacita en formación ciudadana, tal como lo propicia la Ley 26.206, una educación comprometida con valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, etc y se enmarca en el propósito fundamental de la educación secundaria (Diseños Curriculares, Provincia de Buenos Aires)

Esta metodología de enseñanza, adquiere su importancia radical, en la inclusión de contextos de pertenencia de alumnos y de la institución, y al mismo tiempo les ofrece recorridos sobre el presente y el pasado de determinadas producciones culturales, para que investiguen sobre diferentes temas, busquen nuevos significados y sentidos a partir de sus propias interpretaciones. (Hernández, 2000)

3. BIBLIOGRAFÍA

- HERNÁNDEZ Fernando. *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. Universidad de Barcelona. Educar 26, 2000 39-51.
- APRENDER EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE PROYECTOS: ¿POR QUÉ?, ¿CÓMO?
Philippe Perrenoud - Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. 2000
- Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. Fernando Hernández - Universitat de Barcelona
fhernand@trivium.gh.ub.es
- Ciafardo / Belinche: *El espacio y el arte*. Facultad de Bellas Artes UNLP. Cátedra Lenguaje Visual 2b. 2013
- Jimenez, Jose: *Pensar el Espacio*. 2002
- Irucraft https://www.youtube.com/watchv=61_cYsR8Cil&feature=youtu.be
- Gotas de Familia: <https://www.youtube.com/watch?v=OhGUzw9u1MU>
- Casa Tomada: <https://www.youtube.com/watch?v=0oGGoa2G>

UNA CLASE: CONSTRUCCIONES TRIDIMENSIONALES DEL
CONTENIDO FIGURA-FONDO PARA EL ESPACIO DIGITAL

Con alumnos de 4to nivel de Escuelas de Estética N° 2 de La Plata

Marcela Etchadoy

1. PROPUESTA DE TRABAJO

Este capítulo comienza con la planificación áulica, en la cual se señala el sentido del *taller de Producciones tridimensionales para entornos digitales* del 4to nivel en las Escuelas de Educación Estética 2 de La Plata. El mismo se fundamenta en la construcción de imágenes ficticias, tanto virtuales como reales. Se toma como disparadores para los aprendizajes, las producciones culturales de pueblos originarios, haciendo hincapié en lo Latinoamericano, y en las producciones contemporáneas de artistas locales y extranjeros (Propósitos de la Educación Artística. Diseños Curriculares). De esta manera, se intenta guiar a los alumnos en el conocimiento de los elementos del lenguaje plástico volumétrico, en su dimensión espacio / tiempo para la composición de formas simbólicas. En el taller de plástica tridimensional, incorporamos lo tecnológico como herramienta de trabajo basándonos en las experiencias digitales transitadas por los alumnos, que serán abordadas desde el trabajo colectivo e individual. Pensar en los centros de interés de la población escolar de la Escuela de Educación Estética, nos lleva a integrar a sus actividades extraescolares, por ejemplo los juegos digitales (o electrónicos) como aliados de la tarea escolar, a favor de las prácticas pedagógicas y no compitiendo con ellas.

La propuesta para el año 2016, estará constituida dentro del “espacio ficcional”, por el entorno digital y formas volumétricas construidas con materiales no convencionales, transformados, para concretar el primer nivel metafórico-poético que significa modificar, cambiar una cosa por otra, dotando a la segunda de un nuevo valor simbólico, que conserve parte de la referencia original. “La metáfora es repetición, pero en ella hay deriva. Es la subversión de un orden y su sustitución por otro orden y el orden anterior es absorbido en la nueva significación. Por lo tanto, aquel es un residuo tan distante que se transforma en un acto posible”. (Belinche 2011:81)

De modo que, en esta propuesta de trabajo, la digitalización constituirá el emplazamiento de la obra mediante la toma de fotografías de un lugar elegido por los alumnos, que esté en relación o no, con su imagen tridimensional, para lo cual deberán fundamentarse.

La propuesta consiste, en la realización de un personaje tridimensional a modo minecraft que represente una imagen identitaria del alumno y el emplazamiento en un contexto de referencia a elección, en formato digital. Dicho entorno digital, estará dado por imágenes

trabajadas digitalmente por ellos, a modo de imagen panorámica. Se propone dotar al personaje de un entorno que le sea propio y consecuente al diseño del mismo. El nombre del proyecto es YO EN 360°

Objetivos propuestos

- que el alumno pueda diseñar un personaje volumétrico, según su propia imagen u otra creada por él.
- que pueda otorgar al personaje diseñado un entorno visual / digital acorde a la propuesta.
- que pueda intervenir en la realización y visualización de entornos digitales propios.
- que pueda explicar lo aprendido y el proceso mediante el cuál lo logró.

Contenidos a desarrollar

- Forma: Cuerpos geométricos relación con las formas. Estructura interna. Tamaños. Color
- Relieve: composición volumétrica con formas abstractas. Ilusión de profundidad
- Relación figura-fondo: ubicación, intervención de la estructura interna de la figura y sus direcciones y tensiones provocadas.
- Continuidad: recorrido en una dirección común entre un conjunto de figuras.
- Producción y análisis a partir de diversos medios técnicos en función del mensaje.
- Lo cercano y lo lejano: vistas, tamaños, color, formas.
- Tiempo: Recorridos

Estrategias metodológicas

El trabajo propuesto consta de dos partes: en la primera parte del año se propondrá la realización del personaje tridimensional; en la segunda etapa, una vez terminado el trabajo en volumen se plantea la segunda etapa del trabajo que consiste en la ideación-diseño y realización del entorno tangible para después, mediante tomas fotográficas digitalizarlo y editar en una sola imagen ambas partes: personaje y entorno panorámico.

- Propiciar charlas espontáneas sobre las diferencias de figura y volúmenes
- Observación de relieves barrocos, manieristas, del arte maya, y tiwanaku tradicionales

como iniciación al concepto

- Proponer juegos de correspondencia de figura a volumen.
- Propiciar la experimentación en torno a diferencias en formas, texturas, color por medio de recursos didácticos, que permitan la comparación y la reflexión de acuerdo a las diferencias encontradas.
- Propiciar la realización de bocetos a modo de resolución rápida de su propia imagen
- Guiar la realización de croquis, bocetos para la visualización de los conceptos.
- Orientar la construcción del personaje tridimensional combinando distintos elementos del lenguaje y procedimientos adecuados al mismo.
- Para la comprensión de la construcción de la forma, favorecer el diseño de puntos de vistas con la interrelación y vinculación de sus lados.
- Problematizar situaciones a través del movimiento de personajes en planos de diferentes profundidad, para reconocer tamaños. Relacionar resultados obtenidos.
- Estimular en la manipulación de diversos materiales y herramientas de acuerdo a cada requerimiento técnico.
- Observación en el entorno cercano: situaciones escolares, áulicas, imaginadas, naturales, paseos, deseos, etc.
- Ayudar a la comprensión y comparación de modificaciones en las construcciones de acuerdo variables compositivas: en situaciones de inestabilidad, en marcos repetitivos, en recorridos complejos y simples.
- Propiciar a la reflexión en torno a las decisiones compositivas individualmente y colectivamente.
- Promover el análisis y la reflexión en cuanto a distintas maneras de comprensión de lo temporal
- Propiciar situaciones que permitan observar y comparar variaciones que suceden a través del tiempo

Posibles actividades

- Visualización de obras realizadas por otros alumnos de años anteriores donde se combinan la propuesta de realización de un objeto físico, en interacción con un espacio o entorno realizado digitalmente.

- Dibujo de su propia imagen a modo de minecraft, consistente en la elección encuadres – planos y vistas que permitan la utilización de perspectivas en el dibujo volumétrico.
- Realización del personaje en forma física con materiales del entorno diario y cotidiano reformulados para tal fin.
- Confección del entorno panorámico por medio de la toma de fotografías y su manipulación digital en un editor de imágenes 360° con o sin interacción.
- Realización de digitalizaciones: DVD con el material logrado para su entrega

Recursos:

- papeles / lápices
- material descartable / pegamento / colores (pintura o papeles)
- cámara de fotos / trípode.
- computadora / editor imágenes 360° / DVD

Evaluación:

Permanente en la clase por medio de la observación del desempeño de cada alumno a fin de ajustar consignas, resolver situaciones problemáticas del hacer / pensar y reflexionar en forma conjunta (praxis). Proponer alternativas de resolución para cada caso, en forma grupal a fin de socializar problemas del hacer y posibles resoluciones. Relatorías diarias o semanales del estado de avance en un dispositivo construido para tal fin. Fotografías de procesos para observar y relacionar con el trabajo realizado en los distintos momentos. Muestra final con las familias para reflexionar juntos en torno al lugar del observador/activo como parte del proceso arte/obra/público en el proceso de interpretación plástica-visual.

Bibliografía del docente:

- Aumont Jacques: La Imagen (1994)
- Ciafardo Mariel: Teoría de la Gestalt en el marco del Lenguaje Visual. Cátedra de Lenguaje Visual 2b
- Belinche Daniel: Tiempo y espacio, sobre la repetición el pasado y el presente del arte. (2011)
- Documento 3 para las EEE. Dirección de Educación Artística. (2015)

- Diseños Curriculares 1° y 2° ciclo de Educación Primaria. (2006)

Bibliografía para los alumnos

- <https://www.youtube.com/watch?v=-UnUyTnsbeQ>
- <https://www.youtube.com/watch?v=7VpBjRoRLIQ>
- <https://www.youtube.com/watch?v=0oGGoa2GREg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=h61sfkrXa98>
- <https://www.youtube.com/watch?v=enu1KXjHkg0>
- La Escultura Europea del Siglo XVI. 1980. Buenos Aires. Viscontea
- La Escultura Barroca. 1980. Buenos Aires. Viscontea
- Arte Precolombino 2009. Visual encyclopedia of Art. Italia. SCALA

2. LOGROS Y DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA

Problemática 1

En la puesta en marcha del proyecto, durante la primera parte, que correspondió a la construcción de la imagen visual que cada alumno tiene de sí mismo, la ejecución del mismo no presentó mayores dificultades. Realizaron bocetos en bidimensión, algunos alumnos que no tenían experiencia previa en el taller hicieron el boceto en forma plana, mientras que otros alumnos que sí han asistido a la escuela anteriormente se animaron a dibujar respondiendo volumétricamente a la consigna, es decir con cierta perspectiva visual. Además, como la propuesta era realizar dichos trabajos en clave Minecraft (juego electrónico cuyos personajes son elaborados en 3D y están compuestos de formas cúbicas) posibilitó realizar el dibujo tridimensional con más soltura, imaginando puntos de vistas a fin de construir la perspectiva con un sentido de profundidad. Además, dicho formato permitió la construcción en volumen garantizando la sustentabilidad del mismo, como también la independencia de sus partes y consecuente movilidad.

Este trabajo se llevó a cabo durante la primera parte del año, hasta comenzadas las clases luego del receso invernal. Tiempo mucho mayor que el previsto. Por lo cual hubo que acelerar procesos de trabajo para que culmine la construcción tridimensional, y pasar a la siguiente etapa de diseño y construcción del entorno digital.

Aquí comienzan a plantearse algunos inconvenientes: el primero y más importante fue la imposibilidad de concretar las tomas fotográficas por parte de cada alumno, por fuera del ámbito escolar, dado que no todos decían tener cámaras fotográficas, celulares con cámara para llevar adelante esta tarea. Tampoco computadoras, ni conocimientos en construcción de imágenes panorámicas 3D. Esto evidencia la falta de propuestas alternativas de construcción del entorno o panorámica planificada desde el inicio.

Llegada esta instancia, pensé como posibilidad, la construcción de un solo entorno para todos por igual, idea que fue descartada de plano, dado que cada trabajo diseñado en tridimensión por parte de cada alumno, obedecía a una búsqueda personal, de una imagen situada en un contexto determinado.

Por lo tanto, una posibilidad de resolución, que provenga de la realización tangible-física del mismo modo que la realizada respecto al personaje construido, para luego pasarla al plano digital, podría ser una solución. Para hacer posible la realización del entorno físico, por parte de cada alumno, guiarlos con el uso de editor de imagen digital fue central, y lograr la mezcla de ambas capas en un mismo interfaz: personaje y entorno. La manipulación de editores de imágenes 2D y 3D excede el objetivo del Taller, dado que la propuesta se enmarca, en principio, en el conocimiento de nuevas herramientas digitales. Es decir, para la comprensión de modos diferentes de elaboración de imágenes, con la utilización de herramientas tecnológicas, a partir de la producción tangible previa.

Los alumnos dibujan en papel, un diseño de cada uno de sus entornos o contextos donde se inserta el personaje diseñado. Una caja como entorno físico, permitirá que en cada uno de sus lados externos (4) se constituyan los lados del entorno dibujado. Situación que permitirá, al terminar el trabajo, sacar cuatro fotografías y componer con ellas la imagen panorámica, en el plano digital. Esta nueva manera de emprender la consigna de trabajo, contiene el diseño de los planos con vista frontal, dado que cada uno será resuelto independientemente, aunque los cuatro planos posteriormente, compongan una sola imagen panorámica. Esta particularidad deriva de pensar, que si se compone cada plano, con la idea de perspectiva con un punto de fuga, al unir los planos en la panorámica va a dificultar la comprensión y la lectura de la totalidad de la imagen. Otra particularidad que se prevé, es en lo relativo al tamaño de las cajas a confeccionar, dado que al pasar del aspecto físico al digital, las imágenes tomadas pueden ser reformuladas en su escala sin tener en cuenta el tamaño del personaje y por lo tanto, tampoco importa el tamaño de las cajas a utilizar.

Problemática 2

Respecto del dibujo, primeramente guíé a los alumnos, para que puedan realizar un diseño del trabajo pensando en perspectiva tradicional. Ofrecí una hoja, e inmediatamente dibujan un rectángulo en el centro, que supuestamente formaría la parte central del entorno, al que confluyen el resto de los lados de la habitación o ambiente natural en perspectiva. Pero, este dibujo, no responde al nuevo planteo de resolución plástica dada por las cajas, cuyos lados externos permiten visualizar cada plano del contexto o entorno en forma independiente, pensando en un único punto de vista: frontal.

Les pido que confeccionen un nuevo dibujo, pero que tengan en cuenta la nueva propuesta de trabajo, en la cual cada lado de la caja, es un fragmento de su entorno elegido. Aparecen nuevas dificultades. Los alumnos preguntan:

- ¿cómo hacemos las partes del entorno?
- ¿en cuántas partes hay que dividir la hoja?
- ¿hay que dividir la hoja en cuatro partes iguales?
- ¿o hacer cuatro divisiones verticales?

Resuelta esta dificultad, por parte de los alumnos, a partir de la reflexión sobre el modo de bocetar cada trabajo, para que puedan visualizar toda la imagen en una misma hoja, deciden dibujar cada uno de los lados de su entorno de manera independiente, sin que la imagen de cada lado, tenga conexión entre las partes para componer una imagen congruente. Aparecen entornos tales como: la montaña, el cuarto, el fondo del mar, un jardín, etc algunos con ciertas conexiones, la mayoría no lo logra confeccionar como unidad

En la siguiente clase, muestro a los alumnos imágenes de relieves, dado que la propuesta para resolución de sus entornos, sobre las cajas, será por medio de la construcción en relieve de algunos de los elementos que la componen, otros serán resueltos con dibujos sólomente, dado el sentido de profundidad del espacio que se pretende. Ofrezco imágenes de relieves realizados en distintas épocas: manierismo, renacimiento, para que puedan diferenciar la conformación de planos de profundidad. Para lo cual, señalo los indicadores espaciales dados por los diferentes gradientes: tamaño, textura, color, ubicación espacial, con la participación activa de los alumnos.

Desde hace unos años y en el segundo cuatrimestre del año, la escuela recibe a los alumnos practicantes de la Facultad de Bellas Artes de la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza que se acercan a la escuela para observar clases de plástica bidimensional y tridimensional, para luego realizar su práctica docente a partir del concepto / contenido tratado por el/la profesor/ra del curso.

Con las mencionadas alumnas, compartí las preocupaciones derivadas de estas situaciones áulicas, y consecuente con la realización de sus clases, proponen trabajar el concepto de panorámica por medio del abordaje de otros aspectos que componen la imagen, reforzar sentidos y comprender mejor la idea de recorrido entre los lados que componen la caja. De este modo, la propuesta reforzaría el futuro trabajo/producción en el espacio físico.

1er día de práctica: *Propuesta de Paula:*

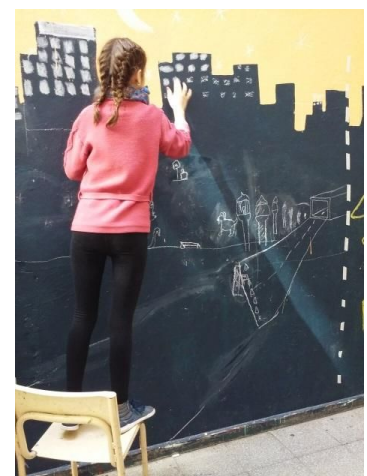
- Decide trabajar el entorno desde un aspecto más sensorial. Primeramente propone oscurecer el espacio del aula: las ventanas, puertas y luego de explicar la consigna y apagar la luz, reproduce un audio editado por ella misma, con sonidos mezclados pertenecientes a diferentes entornos, que previamente recopiló de la propuesta de cada alumno. Seguidamente propone trabajar, a partir de al menos dos de los sonidos escuchados, con tiza sobre unas cajas forradas con papel negro. Al terminar, los alumnos desmontan el papel negro de la caja (adheridos suavemente con cinta de enmascarar) y con ese dibujo hacen una pegatina de todos los trabajos sobre la pared, para poder reflexionar acerca del recorrido de la imagen, su continuidad, y el pasaje del volumen al plano. Se puede observar que los alumnos han comprendido la consigna, que han podido recuperar la idea central del entorno panorámico y comprenderlo como una unidad.



2do día de práctica: *Propuesta de Agustina*

- Propone trabajar el concepto espacial, profundidad de campo plástico, indicadores espaciales. Para lo cual, primeramente muestra distintas imágenes impresas de diferentes

autores, de tiempos y lugares variados para identificar por medio de estos ejemplos, modos de construcción de la profundidad de la imagen a partir de diferentes gradientes: tamaños, presencia de detalles, tratamiento del color, texturas, lugar en el espacio. Explica cada uno de ellos. Seguidamente divide a los alumnos en dos grupos. Les da la consigna de trabajo, que consiste en la realización de figuras con papel blanco, para colocar en el patio, sobre la pared contigua al salón de clases. La pared tiene pintada la imagen nocturna de una ciudad, realizada por el Taller de Arte Urbano del turno vespertino que se encuentra en construcción. Eligen el tema a representar y las formas de conceptualizar para resolverlo pictóricamente. Ya sobre el muro del patio los alumnos trabajan con materiales a elección: tizas blancas, papeles blancos para dibujar recortar y pegar, sobre la misma. Al finalizar realizaron una reflexión grupal que permite interpretar, a partir de su propio trabajo, los indicadores espaciales descubiertos a partir de las imágenes mostradas primeramente.



3er día de práctica: Propuesta de Celeste

- Plantea realizar un relieve, para lo cual, ofrece material visual de tiempos y lugares diferentes: objetos cotidianos y obras artísticas. Definen a partir de la observación y charla, qué es el relieve artístico. A continuación realiza una pequeña teoría sobre cómo se han realizado los relieves desde el comienzo de la historia del arte y cuántos tipos de relieve se pueden observar. Después de la charla, por medio del uso de materiales reciclables, realizan sobre las mesas, un ejercicio utilizando como técnica, el alto relieve. Ahí, los alumnos intervinieron materiales de diferente factura, con la consigna de alterar sus formas, al menos de tres maneras posibles. Ensayan las

mismas. Esta actividad. fue pensada por la practicante para ser vista desde arriba, en contrapicado, dado que el aula cuenta con un entrepiso que se usa para el guardado de materiales y trabajos. Una vez terminados los ejercicios, plantean el uso de focos de luz en distintas posiciones, para demostrar la importancia de la iluminación en las obras con volumen y las variables lumínicas que aparecen, con el uso de la misma. Desde el entrepiso, tomamos fotografías para visualizar los trabajos y después compartir las reflexiones sobre lo logrado, al pasarlas a lo digital.



4to día de práctica: *Propuesta de trabajo de la última clase de práctica:*

La realizan en conjunto las tres practicantes, con la intención de retomar los temas trabajados en las clases anteriores y reflexionar en torno a los conceptos aprendidos. Los trabajos propuestos de forma individual, se llevaron a cabo sobre caja de cartón para ser intervenidos con diversos materiales. Los alumnos comienzan a volcar en dichas cajas, los diseños realizados anteriormente, que responden a cada uno de los entornos elegidos por ellos.

3. EVALUACIÓN:

Con la intervención de las practicantes en las clases de plástica tridimensional, se generó junto con los alumnos procesos de reflexión a partir de la interpretación de las problemáticas que surgieron en torno a realización del trabajo planteado: “Yo en 360°”

Las limitaciones en el plano digital, fueron repensadas desde lo tangible a partir de las intervenciones de las alumnas de la Facultad de Bellas Artes, con alternativas de producción a

partir de incorporar otras formas resolutivas, respecto de un mismo tema.

La presencia de nuevos interlocutores, como la articulación que lleva adelante la Escuela de Educación Estética N°2 desde hace varios años con la Facultad de Bellas Artes ha favorecido la reflexión, el intercambio y la profundización de saberes (Resolución 111/10 CFE) por parte de los docentes, enriqueciendo de este modo la práctica áulica al incorporar nuevas miradas, nuevas formas de interpretar textos, contextos e ideas.

Los alumnos continuaron la realización de sus relieves y al final, hicieron la toma fotográfica sobre los 4 lados de las cajas, con sus propios celulares. Luego hicieron lo mismo con el personaje construido en la primera parte del año. Esto permitió pasar rápidamente al plano digital, que mediante editor de imagen se logró realizar, con la ayuda de la profesora:

- 1- la unión de las 4 fotos del entorno en una sola imagen panorámica
- 2- la extracción del fondo del personaje, para que quede en transparencia.
- 3- la unión de la panorámica con las imágenes del personaje en canal alfa, capa sobre capa, para acoplar al final ambas imágenes en una sola.
- 4- dar a la imagen movimiento de avance con el recurso de cámara en 3D por medio de un editor de animación en 2D.
- 5- entrega de cada animación a los alumnos en formato digital, directamente a sus celulares o al de sus papás, a partir de la aplicación whatsapp.
- 6- muestra de los trabajos tangibles y explicación por parte de cada alumno sobre su producción a pares y familiares

4. BIBLIOGRAFÍA

- Aumont, Jacques (2003). La Imagen. 1ra Edición. CABA: Paidós.
- Belinche, Daniel (2011). Arte poética y educación. Secretaria de Publicación y Posgrado. FBA. UNLP. La Plata. Buenos Aires. Argentina
- Ciafardo, Mariel; Belinche, Daniel: El espacio y el arte. Facultad de Bellas Artes UNLP. Cátedra Lenguaje Visual 2b. La Plata. Buenos Aires. Argentina
- Canal YouTube Escuela de Estética N° 2. La Plata, [en línea]
<https://www.youtube.com/channel/UC-pF3k49ISchWAz7uoiSMBw>

- Lucía, [en línea] <https://youtu.be/eCTD8DdIL4w>
 - Bautista, [en línea] <https://youtu.be/Tvu1IO3BG-s>
 - Florencia, [en línea] <https://youtu.be/laW5Mz2KQqA>
 - Sofía, [en línea] <https://youtu.be/RV7zBXqSAA4>
 - Maxi, [en línea] <https://youtu.be/HNFHW8ZCr8k>
 - Araceli, [en línea] <https://youtu.be/OuaZNLgpHJc>
 - Emilia, [en línea] <https://youtu.be/FdqFjzSOQq8>
 - Delfina, [en línea] <https://youtu.be/uYnZZ-duAv4>
 - Justo, [en línea] <https://youtu.be/JdzaNaFKdV8>
- Documento de Trabajo N°3. Dirección de Educación Artística. (2013-2015)
 - Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10, 6.2.1
 - Diseños Curriculares. Educación Artística. Provincia Buenos Aires

