



(Glenn Ligon, Malcom X, 2000)

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTIN
INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES (IDAES)
MAESTRIA EN HISTORIA DEL ARTE**

**OTROS MODOS DE VER.
CALCO Y COPIA COMO FORMAS DE PRODUCCIÓN Y APROPIACIÓN
DE IMÁGENES POR NIÑOS EN VULNERABILIDAD SOCIAL: EL CASO
DE LA ESCUELA SANTA MARÍA DE AGUA SANTA DE VIÑA DEL MAR,
CHILE.**

ALUMNA: CAROLINA ANDREA AVENDAÑO CANEO

DIRECTOR: GUILLERMO WILDE

BUENOS AIRES, JUNIO, 2015

Agradecimientos

Quiero agradecer sinceramente a mi director Guillermo Wilde, por su dedicación y detalles todo el tiempo.

También a mi familia, en especial a mi hermano Daniel, que desde un inicio de mis estudios, me apoyó con muchas correcciones.

Dedico este trabajo de tesis a Pablo, mi compañero leal, que con todo su afecto me insistió en escribir mis ideas. A mi amiga y mentora Rose Viggiano, que descubrió en mí esos otros talentos que pocos ven. A Clara por existir. Y mi más grande agradecimiento a mi Luca, quien partió conmigo de la mano en este dibujo sin fin.

INDICE

Introducción,	Pág. 5
Capítulo I, <i>La copia en el arte.</i>	Pág. 24
I.I Consideraciones recientes en la copia en la Historia del Arte,	Pág. 25
I.II. Proliferación y sobreexposición a las imágenes en la cultura contemporánea,	Pág. 27
I.III. Calco, copia y tácticas de apropiación,	Pág. 35
I.IV. La copia como práctica creativa,	Pág. 41
I.V. Reversión de la autenticidad como manifestación política en la apropiación,	Pág. 55
Capítulo II, <i>Apropiación de imágenes en el espacio escolar.</i>	Pág. 60
II.I La hegemonía cultural dentro de una escuela,	Pág. 61
II.II Escuela Santa María: caracterización del campo de estudio,	Pág. 65
II.III Los niños del 3ro.Básico de la Escuela Sta Ma. Agua Santa,	Pág. 69
II.IV El proceso de exposición-copia-apropiación,	Pág. 83
II.V Hacia la producción de nuevas imágenes “propias”,	Pág. 95
Capítulo III, <i>La resistencia en la copia.</i>	Pág. 105
III.I. ¿Qué nos permite hablar de resistencia cultural?,	Pág. 105
III.II. Subjetividad y potencia política de la copia,	Pág. 115
III.III Los dibujos de Catalina y Alexandra,	Pág. 119
Conclusiones,	Pág. 125
Bibliografía,	Pág. 128

INTRODUCCIÓN

La proliferación de imágenes hoy es síntoma y también causa. Ella no sólo se constituye como un “gran problema” para ser pensado, es de por sí un rasgo principal de la cultura contemporánea: la era de la masificación de las imágenes y de la hiperestimulación sensorial ha creado nuevas formas de relacionarnos con lo visual, formas que por otra parte se van modificando constantemente. En este sentido, los estudios visuales y su revisión de la cultura visual han efectuado, interdisciplinariamente, un acercamiento integral al fenómeno aludido, centrándose en “aquello que vemos y aquello que nos mira”. La historia y la teoría del arte se han encargado de enfatizar el poder de las imágenes, en un sentido hegemónico, pero esta perspectiva ha sido desbordada por la heterogeneidad que se da en el arte contemporáneo, donde las imágenes y la vida cotidiana globalizada no tienen fronteras claras:

Aunque, normalmente, los diferentes medios visuales de comunicación se han estudiado de forma independiente, ahora surge la necesidad de interpretar la globalización posmoderna de lo visual como parte de la vida cotidiana. Los críticos en disciplinas tan diferentes como la historia del arte, el cine, el periodismo y la sociología han comenzado a describir el campo emergente como cultura visual.¹

Esta ambigüedad del arte contemporáneo ha sido muy evidente en magnas instalaciones y estructuras de obras de arte cuya escenificación de las piezas, provoca constantemente al espectador. Sin embargo, para efectos de esta investigación, ella se centrará en una mirada contemporánea del dibujo, donde pareciera que la intimidad y por otro lado la creación dan forma a trabajos de otras escalas. El dibujo, esa actividad que ha sido relegada en general a ser considerada como una técnica previa a la pintura, ha comenzado a emerger cual frágil pero poderosa respuesta a los problemas de la cultura visual contemporánea. Es en consideración a este

¹¹ Mirzoeff, N., *Introducción a la cultura visual*, Buenos Aires, Paidós, 2003, p.19.

potencial del dibujo que, como arte educadora y artista visual, me he abocado a una investigación donde las prácticas del dibujo puedan ser vistas con una mayor detención y detalle.

En diversos trabajos de campo que he realizado en escuelas socialmente vulnerables de mi país, Chile, he detectado que en relación con la creación de dibujos por parte de los niños, se produce una constante práctica de la copia y el calco, cuestión que en una educación artística ortodoxa ha sido radicalmente vetada por considerársela un ejercicio sin originalidad y reflexión. Sin embargo, a pesar de que una educación de las artes visuales aboga insistentemente por un trabajo creativo y original, la copia se produce en distintas escuelas espontáneamente y de forma frecuente. Por medio de diversas experiencias, me he podido percatar también que a pesar de que la copia se efectúa en las escuelas, cada grupo de niños tiene distintas razones y causales para usar esta técnica. Es por esto que, a través de los estudios visuales y la cultura visual, como también del análisis de obras de arte contemporáneo, me he planteado como iniciativa, propiciar una nueva mirada de lo que implican la copia y el calco como mecanismos de dibujo, y comenzar un desarrollo teórico que permita presentar la copia como un mecanismo de apropiación de imágenes, entendiendo la “apropiación” como una práctica que permite mediar en las diferencias culturales, un mecanismo que funciona de ida y de vuelta en un diálogo real con la imagen, siguiendo la definición de Arnd Schneider:

Appropriation is better understood as a two-way process, characterized by an inherent unstable duality between rejection and acceptance of both giving to and taking from the other.²

Si pensamos la copia y el calco como formas de apropiación cultural, y mecanismos dinámicos de dos vías, podemos ampliar su perspectiva y plantearnos con qué factores del universo visual están dialogando los niños

² Schneider, A., A. & Wright, C. (Eds.), *Contemporary Art and Anthropology*, Oxford, Berg, 2006, p. 34.

de una escuela marginal para la creación de sus dibujos, en vez de ver la copia como un trabajo primario e irreflexivo. Este elemento se hace necesario en la investigación, ya que permite profundizar en el escenario donde se dan los dibujos por copias, y su contexto. Desde esta óptica, el análisis de las imágenes infantiles no sólo se asocia a un momento en la historia; más bien aborda un trabajo interdisciplinario donde la antropología brinda una visión contextual que contribuye a profundizar la mirada de la historia del arte. Sin tener en cuenta esta perspectiva, resulta difícil entender las particularidades que tiene “esta infancia” en Chile, la infancia menos representada; tampoco las diferencias en un acto espontáneo de copia de imágenes desde la televisión o internet. Sobre todo interesa identificar e iluminar específicamente cómo ciertas prácticas pueden tener un eco transformador dentro de un aula de clases que se caracteriza por tener mayores limitaciones que oportunidades.

Para poder adentrarme mejor en este tipo de prácticas del universo visual infantil, trabajé en el Tercer Año Básico de la Escuela Primaria Santa María de Agua Santa (Viña del Mar, Chile), un grupo pequeño de niños que por medio de sus dibujos y entrevistas pudieron ir mostrando el potencial del dibujo como práctica cotidiana, que a través de la copia les permitía definir roles, compartir ciertos códigos estéticos, y crear un tipo de resistencia a esta lluvia incesante de imágenes a la que hoy todos estamos expuestos. Mediante un diálogo con la imagen, resisten a una lógica de la cultura visual contemporánea. Sus dibujos muestran imágenes impuestas por los medios de comunicación masiva, pero que los niños hacen suyas *a su modo*, efectuando una *pausa* inesperada y poco atendida. Propongo reconsiderar esta práctica para corregir la valoración peyorativa que se tiene de la copia, operación que para una educación artística actualizada puede ser un aporte interdisciplinario importante en la discusión de qué es “arte” en las aulas primarias. Además, espero que permita dar valor a una práctica espontánea que hacen los niños y que, en definitiva, acerque las prácticas artísticas a las aulas de una forma más pertinente.

1- Contextualización del caso.

La Escuela Santa María de Agua Santa es una escuela primaria ubicada en la parte alta de la ciudad de Viña del Mar, en la Quinta región costa de la zona central de Chile. El hecho que esté ubicada en la parte alta de la ciudad quiere decir que está localizada en los cerros cercanos a la costa en donde se asientan las clases sociales menos aventajadas.

La mayor parte de su alumnado proviene de “tomas” cercanas a la escuela, esto quiere decir que provienen de poblaciones formadas a partir de la ocupación y autoconstrucción ilegal en terrenos privados o del fisco, hecho que viene a ser una forma desesperada de dar solución al hacinamiento y falta de techo en que viven las poblaciones más pobres de Chile. Sin embargo, el acceso que tienen los niños a la escuela es medianamente fácil, puesto que viven en general a pocas cuadras del establecimiento educacional.

La Escuela Santa María de Agua Santa es muy pequeña, tiene actualmente 62 alumnos que cubren desde el kínder hasta el 8° Básico. Esto hizo que el estudio que se pretendía hacer con un Tercero Básico, se hiciera en la sala multigrado, es decir, en un aula que albergaba a un Tercero y un Cuarto Año Básico. Este curso conformado por dos niveles tenía sólo 12 niños, los que nunca estuvieron en su totalidad para realizar el estudio de campo, debido a una tasa permanente de ausencias. A pesar de esto último, el hecho de que este grupo fuera pequeño, permitió visibilizar con mayor claridad las alianzas, roles y relaciones que se generaban en el grupo y revisar a través de sus dibujos por copias espontáneas, cómo se manifestaban aquellas “lógicas de juegos de acciones relativos a tipos de circunstancias”³, circunstancias que estando muy lejanas a las de los creadores de las imágenes que copiaban, revelaban sus respuestas a la cultura visual dominante.

³ De Certeau, M., *La Invención de lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 2000, p.xiii.

En esta investigación realizada en la Escuela Santa María de Agua Santa los dibujos alimentados por la copia (e incluso el calco) revelan las formas que este grupo establece como apropiación particular del universo visual. Este ejercicio, como patrón de la manipulación de imágenes, define construcciones estéticas y creación de sentido en un grupo marginal; además, revela cómo ellos responden a una cultura visual que los bombardea con imágenes incesantemente, lo que demuestra que los niños son un grupo activo de su comunidad escolar. Esto señala la complejidad del fenómeno de la niñez en contexto de una serie de variables culturales fundamentales, puesto esta problemática señala nada menos que la concreción inicial de la relación entre el individuo y la cultura, tema sobre el que la antropología, desde Malinowski hasta el presente, pasando por Margaret Mead, ha colocado en el centro de su atención. Sugiero que el comportamiento que tienen los niños respecto de las imágenes se desarrolla en un contexto que obedece a circunstancias particulares sociales, culturales y psicológicas, situación que permite también rectificar la perspectiva de una “vulnerabilidad” sin agencia:

La homogeneización y esencialización que sustrae a los niños de la historia y del conflicto del contexto socioeconómico y político, negando su **agencia social**, ha penetrado profundamente en el sentido común y en la ciencias sociales en su conjunto, marcadas aún por la herencia del evolucionismo decimonónico.⁴

La agencia social a la que se refiere Andrea Szulc en esta cita está también estrechamente relacionada con las producciones culturales que hagan los niños, desde sus recursos y antecedentes. Es por esto que es muy significativo poder revisar lo que materializan desde el dibujo para entender las capas de significado que ellos elaboran en tanto grupo etario, pero también sociocultural. De esta manera, podemos iluminar en ellas el poder de transformación que tienen. Según Fernando Hernández, las

⁴ Szulc, A., “Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles”, en Wilde, G. y Schamber, P. (Comp.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Buenos Aires, SB, 2006, p.33.

representaciones visuales cotidianas contienen el bagaje cultural que nos identifica como individuos:

Las representaciones visuales contribuyen, a modo de espejo, a la constitución de maneras y sentidos de ser, que se derivan e interactúan con las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturalización en las que se encuentra inmerso desde su nacimiento y a lo largo de su vida. Estas formas de relación contribuyen a dar sentido a su manera de sentirse y de pensarse, de mirarse y de mirar, no desde una posición determinista sino en constante interacción con los otros y con su capacidad de acción (agency).⁵

2- Estado de la cuestión y sus limitaciones.

Dentro de las aulas escolares el dibujo es una herramienta educativa muy recurrente en varias de las disciplinas que tienen los alumnos. Para el desarrollo del dibujo, la copia ha sido un mecanismo de apropiación de imágenes y de apoyo en la enseñanza. Después del florecimiento de la modernidad, los educadores en el arte son influenciados por este hecho, y comienzan a dar un vuelco en la enseñanza de la disciplina artística, haciendo de la originalidad y expresión creativa, el objetivo de la clase, quedando así la copia como un método anti-educativo y deformador. Sin embargo, bajo la vista de teóricos como John Berger, esto puede ser relativizado, este crítico inglés ya en los años 70, muestra en su programa *Ways of Seeing*⁶, cómo los públicos y audiencias, niños incluidos, son capaces de interpretar y apropiarse de la imagen en términos subjetivos, apelando a sus propios presupuestos culturales y psicológicos, más allá de la orientación instrumental que la crítica o los medios, los expertos, puedan dar a las imágenes en cuestión.

⁵ Hernández, F., *Espigadores de la cultura visual*, Madrid, Octaedro, 2007, p.29.

⁶ Los programas televisivos de John Berger, luego fueron compilados en el libro *Modos de ver*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2000.

En una clase de arte en una escuela vulnerable, es frecuente que los profesores propongan a los educandos dibujos de “tema libre”, lo que en forma contraproducente deja a la clase sin un marco de referencia. Más bien la deja bajo un marco desritualizado⁷, donde los dibujos no son un lenguaje secuencial constante, alternativo a la escritura, sino que más bien son una actividad de diversión y relleno para los profesores. Por lo tanto, a pesar de que los profesores abogan por la creatividad, al no señalar o contextualizar el encargo plástico o gráfico, la tarea para los niños se torna un abismo. No se toma al dibujo como un lenguaje alternativo a la escritura, ni se estimula su contribución a la producción cultural de un grupo. En un escenario como éste, los dibujos por copia espontánea, se hacen mucho más constantes.

Es por esto que existen varios autores que defienden los beneficios de la copia y calco de imágenes para el aprendizaje del dibujo. Para comenzar, hay autores que partiendo desde la educación artística, señalan que el uso de fotografías y reproducciones ayuda a entender conceptos sobre proporción, valores, textura y la calidad de la línea⁸, ideas básicas para el desarrollo del dibujo. Se sabe que todavía hoy en las escuelas de arte, los estudiantes observan obras de los grandes artistas para imitarlas en estudios de composición. Paul Duncum, arte educador interesado en el problema de la copia y cultura visual, muestra que artistas de gran renombre comienzan sus entrenamientos en las artes visuales, copiando directamente desde materiales impresos que circulaban en su tiempo⁹.

De acuerdo a lo anterior, podemos dar evidencia de que la copia ha sido una técnica para la enseñanza del arte. En esta investigación proponemos que la copia dentro del aula demuestra prácticas de apropiación de parte del educando, y en ella es donde se revelan saberes de su vida

⁷ Gruzinski, S., *El Pensamiento Mestizo. Cultura Amerindia y civilización del Renacimiento*, Barcelona, Paidós, 2007, p.118.

⁸ Dowell, M., “Effects of visual referents upon representational drawing of the human figure”, en *Studies in Art Education*, 31 (2), 1990, pp. 78-85.

⁹ Duncum, P., “How 35 children born between 1724 and 1900 learn to Draw”, en *Studies in Art Education*, 26 (2), pp. 93-102, 1984.

cotidiana que muchas veces son “irreducibles al lenguaje”¹⁰ del sistema artístico dominante. Estas prácticas están ligadas a circunstancias diarias que iluminan espacios híbridos donde los elementos de las artes visuales y la educación artística son resignificados.

La copia propicia dibujos creativos. Los niños al sentirse más seguros de dominar algunas técnicas de dibujo iniciadas por copia, comienzan a realizar dibujos que involucran una mayor creatividad¹¹. Es decir, los niños al tener una herramienta para el dibujo, pueden expandirse en ellos, tomando nuevas visiones para sus dibujos. Este es un primer acercamiento al problema de la copia en escuelas en vulnerabilidad social donde las clases de arte cada vez son más restringidas, la copia permite que niños que vienen de cierta fragilidad social se apoyen en esta práctica para dibujar; y que al conseguir parte de su objetivo, se sientan satisfechos y más seguros de su comportamiento artístico¹².

Linda Leonard y Sharon Thompson en su artículo “Copy?...Real Artist don't copy! But maybe children should” enfatizan que más allá de la copia y la apropiación de imágenes, los niños se benefician de la copia de las imágenes que hacen sus pares. Los niños al prestar atención a la forma en cómo dibujan sus compañeros se centran en la observación del proceso en vez del producto final¹³. Es decir, la copia, el calco, la apropiación de imágenes tienen que ver con una socialización, un comportamiento de grupo en relación a su mundo visual.

Los dibujos infantiles dentro de un aula de clases, han sido muy estudiados e identificados por etapas por el educador Viktor Lowenfeld, quien en su libro “El desarrollo de la capacidad creadora”¹⁴ muestra y

¹⁰ Wilde, G., “Toward a political Anthropology of Mission Sound: Paraguay in the 17th and 18th Centuries”, en *Music & Politics II*, Santa Bárbara, Department of Music, University of California, 2007, p.26.

¹¹ Kozlowski, P. J. & Yakel, N., “Copying, the direct line to creativity”, *Art Education*, 33(8), 1980, pp.24-27.

¹² Wilson, B., y Wilson, M., “An iconoclastic view of the imagery sources of the drawing of young people”, en *Art Education*, 30(1), 1977, p.5.

¹³ Leonard, L., Thompson, S., “Copy?...Real Artist don't copy! But maybe children should”, en *Art Education*, Vol.47, n°6, 1994. p.50.

¹⁴ Lowenfeld, V., *El Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1961.

describe las formas de dibujo que debería tener un niño en cada etapa desde los 2 a los 14 años. Si bien, este autor ha ejercido gran influencia y ha sido muy estudiado en escuelas que forman profesores de Arte, para esta investigación no se ha tomado en cuenta su sistematización, ya que los niños que constituyen el estudio que se hizo en 1947, tienen condiciones de vidas muy lejanas a los niños que participan en este trabajo. Otras razones se explicitarán en el capítulo II de este trabajo.

Actualmente, un conjunto de estudios enfatiza la relación entre la cultura visual y la educación¹⁵, donde se muestra el interés por indagar por el desarrollo de imágenes dentro de las aulas. Recientes investigaciones de educadores especializados en arte han propuesto las siguientes líneas de desarrollo: la cultura visual como una parte esencial de la educación artística; una visión sociológica y antropológica de las imágenes; la inserción esencial de la tecnología como medio “democrático”; la diferencia cultural y el contexto como conceptos fundamentales para el análisis estético y de significado de las prácticas relativas a lo visual. Es por esto que para esta investigación se han tomado en cuenta los aportes que hace la Antropología en este campo, sus observaciones sobre el contexto de origen de prácticas visuales, como también la Cultura Visual como un lugar de estudio más preciso en la creación y expresión de un grupo escolar.

Según Nicholas Mirzoeff, la cultura visual es una disciplina táctica: “es una estructura interpretativa fluida, centrada en la comprensión de la respuesta de los individuos y los grupos a los medios visuales de comunicación.”¹⁶

La cultura visual busca la interacción con la vida cotidiana de los individuos de una forma amplia. Esta perspectiva permite revisar la cultura visual no como una colección de textos visuales, sino como “una forma de discurso que pone en el centro del debate político y de la educación, la cuestión de <<quién es el que ve>>, lo que nos lleva a colocar a la

¹⁵ Freedman, K., *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*, New York, Teachers College Press, 2003, p.2.

¹⁶ Mirzoeff, N., *Introducción a la cultura visual*, Buenos Aires, Paidós, 2003, p.19.

subjetividad en la centralidad del proyecto de la cultura visual.”¹⁷ Este último punto definido por Fernando Hernández, enfatiza en el hecho que la Cultura Visual conlleva un gran poder persuasivo, pues da cuenta de prácticas culturales, sociales, de placer y de diversión. Así, para nuestro estudio, la apropiación de imágenes por parte de los niños de una escuela en vulnerabilidad social, es una actividad de socialización y de reforzamiento de códigos estéticos de grupo:

En este contexto la importancia del universo visual adquiere un papel fundamental como conformador de identidades, no sólo por su omnipresencia sino por su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales (lo que significa que forman parte de lo que está pasando), se vincula a experiencias de placer (se presenta de forma agradable, con una retórica visual y narrativa atractiva y productora de satisfacción) y se relaciona con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican).¹⁸

Con todo esto se quiere enfatizar en el hecho que los dibujos que se hacen dentro de un aula de clase, son más que una expresión y creación escolar. Llevan en ellos la expresión de un lenguaje visual colectivo que tiene varias capas para su decodificación.

Los educadores Brent Wilson y Marjorie Wilson indican en diversos estudios de casos que el dibujo por copia es un aprendizaje de tipo social, ya que los niños y adolescentes aprenden a dibujar copiando distintas fuentes culturales, sean ellas de otros niños, de la cultura popular, o de medios de comunicación masiva¹⁹.

Brent Wilson destaca el fenómeno que sucede en Japón con los *manga* (comics japoneses), fuente de inspiración, hoy, para niños y adolescentes en una cultura visual globalizada. El autor señala que las

¹⁷ Hernández, F., Ob. Cit., p.16.

¹⁸ Hernández, F., “La investigación sobre la Cultura Visual: Una propuesta para repensar la Educación de las Artes Visuales”, en Marín, R., (Ed), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada, Universidad de Granada, p. 90, 2005.

¹⁹ Wilson, B., y Wilson, M., “An iconoclastic view of the imagery sources of the drawing of young people”, en. *Art Education*, 30(1), pp. 5-11, 1977.

revistas de *mangas* tienen una estructura definida y que esta estructura se puede ver incluso en los dibujos que hacen los niños ya en la etapa preescolar²⁰, es decir, la influencia de los medios visuales masivos se hace clara, incluso, permite entender cómo niños japoneses van construyendo su sentido de identidad nacional. Wilson destaca que el estilo de los dibujos copiados de la manga se va haciendo más sofisticado con el crecimiento del niño, especialmente en la adolescencia, hecho significativo, si pensamos que entrando ya a la pubertad los niños japoneses pierden el grado de motivación por el arte. El autor sostiene que el uso de copia de los personajes y escenas de manga puede ser de gran ayuda para las aulas de clase de arte. En Chile, las revistas de manga no son tan habituales entre los niños, pero sí los personajes de manga que han entrado a la televisión y a los videojuegos. A partir del trabajo de campo realizado, se ha podido constatar que los niños adquieren imágenes de estos “monitos animados japoneses”²¹, por diversos medios, como publicidad, cajas de juguetes o impresiones desde Internet.

Sin duda, la revisión más exhaustiva en el debate sobre la copia en un aula de artes visuales, la hace Paul Duncum en su texto “Copy or not to copy: a review”; en él revisa históricamente autores que han aprobado o están en desacuerdo con el uso de la copia en el aula. Sin embargo, todos los escritos anteriores, incluso el de Duncum, se restringen sólo al hecho de que la copia puede ser o no perjudicial para el aprendizaje y en consecuencia para la creatividad. No se han registrado trabajos que traten la copia de parte de la educación de forma interdisciplinaria y amplia, donde la historia del arte y la antropología también puedan abarcar puntos importantes para el desarrollo de este tema. En especial, no hay estudios desde la educación artística internacional, donde se aborde la copia como un elemento beneficioso para la agencia de grupo particular y su contexto, como una técnica que podría brindar ecos transformadores a un grupo oprimido. Si bien, muchos autores mencionan que la copia es un mecanismo

²⁰ Wilson, B., “Becoming Japanese: Manga, Children’s Drawings, and the Construction of National Character”, en *Visual Arts Research*, 25(2), pp.48-60, 2000.

²¹ Los “monitos animados” son una expresión popular en Chile para los dibujos animados.

de apropiación, no se desarrolla ese concepto, y a pesar de ser textos de autores anglosajones, sin embargo, no mencionan ni toman en cuenta, por ejemplo, al grupo de artistas “apropiacionistas” que intervinieron en la escena en los años 70’ y 80’ en Nueva York, quienes podrían dar ideas y razones alternativas al uso de la copia como mecanismo de creación.

Aproximándonos a nuestro caso de estudio, en Chile se registra un escaso desarrollo teórico en el campo de la educación artística, lo que con seguridad dice relación con el lugar marginal que ésta ocupa históricamente en el currículum escolar, ligada incluso al desarrollo de “manualidades”. Es este escaso desarrollo el que también nos mueve a desarrollar esta investigación, dado que las clases de arte son un lugar donde naturalmente debieran plantearse las complejidades de una cultura que cada vez más nos obliga a tratar con imágenes y menos con escritura.

A pesar de que la apropiación de imágenes foráneas por parte de escolares es un tema casi sin estudio en este país, sin embargo, hay evidencia suficiente para decir que en escuelas de escasos recursos los niños van tomando imágenes de la televisión e Internet como punto de apoyo para la articulación de experiencias singulares. Este mundo visual sirve de inspiración de sus dibujos, pero en relación a circunstancias de vida muy particulares, lo que hace que un mismo ejercicio de copia, tenga fundamentos muy distintos para cada niño, para niños de distintos grupos sociales, y para diferentes sectores etarios, además del contraste que pueden marcar con la mirada de un “artista”, es decir, en esta investigación se enfatiza el hecho de que el contexto desde donde se miran las imágenes tiene un rol importante en el empleo que se haga de ellas. Este postulado, que puede considerarse una premisa elemental del trabajo socio-antropológico, tiene sin embargo consecuencias metodológicas que no son obvias. Por un lado, abre el camino para la exploración de experiencia que no pueden presuponerse sin el debido trabajo etnográfico previo. Por otro, requieren de un abordaje a la praxis de producción, circulación y recepción de imágenes en el mundo social, y un necesario apartamiento de posiciones academicistas y abstractas. En este mismo sentido, los Planes y Programas

en Artes Visuales no dejan espacio para que dentro del aula se pueda identificar este tipo de especificidades. Por lo contrario, en pro de una programación “democrática” e igualitaria, el currículo de Artes Visuales se ha visto incrementado sólo en contenido, centrándose en el aprendizaje del Arte como institución universal de conocimiento, cuestión que sólo deja en desventaja a las escuelas con vulnerabilidad social.

En Chile, el profesor Luis Hernán Errázuriz es quien con mayor compromiso se ha dedicado a hacer un recorrido en la historia de la pedagogía en el arte, como también ha examinado las tendencias actuales y los movimientos que tienen lugar dentro de la educación artística²². Este experto reconoce el cambio vertiginoso que ha tenido que sobrellevar la educación de las artes con el desarrollo de la tecnología. Fue el principal asesor de la Reforma en Educación 1996-2002, para el área de artes, y compartió en este período la responsabilidad del cambio del nombre de la asignatura de las Artes Plásticas al de Artes Visuales. La Reforma incluye, aunque de forma muy incipiente, una nueva visión dentro del aprendizaje artístico: la cultura visual.

Durante la elaboración de esta Reforma quedó confirmado el hecho que en la Educación Artística en Chile, no había habido una gran apuesta al análisis de las imágenes o a la Historia del Arte. En 2001, Luis H. Errázuriz da cuenta en la Reunión Regional de la Unesco de expertos en educación artística, sobre los cambios que se estaban instalando en Chile en este ámbito, en especial el incremento de contenidos de los que la clase de Artes Visuales adolecía, puesto que antes de la Reforma era claro que las clases de Arte tenían una inclinación sólo funcional:

La enseñanza del Dibujo, posteriormente de la Pintura, el Modelado, la Historia del Arte y de otras manifestaciones artísticas, han formado parte de la educación pública de nuestro país durante aproximadamente dos siglos. Durante ese período, el énfasis de la Enseñanza Artística en Chile se ha

²²Errázuriz, L.H., *Sensibilidad Estética: un desafío pendiente en la educación chilena*, Santiago de Chile, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006.

concentrado fundamentalmente en el quehacer práctico, vale decir, el trabajo ha estado mucho más orientado hacia el desarrollo de las habilidades y técnicas, generalmente en dibujo, que hacia la apreciación y reflexión del patrimonio artístico.²³

Se buscaba hacer cambios que evidenciaran el período de transición a la democracia en Chile, cuestión que comenzaba en 1990. Y a partir de ese año se quiso dar mayor espacio al arte, como un sector cultural de pensamiento que durante dictadura había estado claramente vetado. El primer cambio consistió entonces en ampliar los contenidos de las clases de arte para cada nivel escolar, mediante un nuevo enfoque:

Un enfoque progresivo del currículo, de modo que los programas se articulen a partir de diversos contenidos y temáticas para ser abordados a través de múltiples lenguajes artísticos. En el caso de los primeros cursos de la Enseñanza Básica (1º, 2º, 3º y 4º), estas temáticas constituyen una introducción inicial a la creación, apreciación y reflexión artística. La idea es que el alumnado pueda explorar distintos medios de expresión, conocer materiales y técnicas, así como apreciar obras de Arte y conversar sobre éstas. En otras palabras, se propone que los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de experimentar diversas modalidades del trabajo artístico, de manera que la enseñanza escolar refleje más adecuadamente algunas funciones que cumple el Arte en la sociedad, sus circuitos, instituciones, otros.²⁴

Si bien es cierto que se señala que la clase de Artes Visuales debería ser un lugar donde existiera el diálogo y reflexión, la realidad de las escuelas marginales está lejos de poder albergar estos principios, específicamente por la poca preparación de los profesores en este ámbito, además de la escasa infraestructura existente para estos propósitos. Luego, con el aumento en los contenidos, se elevó el número de horas pedagógicas de esta asignatura. En dictadura sólo había 2 horas semanales de Artes

²³ Errázuriz, L.H., "La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno", paper presentado en la Reunión Regional de la UNESCO de expertos sobre la educación artística a nivel escolar en América Latina y el Caribe, Brasil, Unesco, 2001. Extraído de:

<http://portal.unesco.org/culture/es/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>

²⁴ Errázuriz, L.H., Ob. Cit., p.4.

Plásticas para la Enseñanza Básica y como una sugerencia en los Programas, es decir, esta asignatura durante casi dos décadas no fue obligatoria:

La Reforma Educacional, implementada a partir del año 1996, en el marco curricular correspondiente a la Educación Básica dispuso que en primero y segundo año, la Educación Artística, constituida fundamentalmente por Artes Visuales y Artes Musicales, tendría tres horas semanales. El tercero y cuarto año básico cuatro horas. En quinto y sexto año tres horas. Finalmente, para séptimo y octavo año se consignan cuatro horas, de las cuales, dos son para Artes Visuales y dos para Artes Musicales. Esta normativa rige para todos los establecimientos educacionales que no hayan elaborado planes y programas de estudio propios, es decir, tiene vigencia para la mayoría de los establecimientos del país.²⁵

Aunque esta reforma fue un gran avance, es poco lo que se acerca a las circunstancias de las escuelas de alta vulnerabilidad en el mismo país, pues no tomaba en cuenta la diversidad cultural vista como un agente primordial en la conformación de su contexto cultural visual. Dentro de las escuelas de alta vulnerabilidad chilenas el despertar la “sensibilidad estética” por medio del arte, el diseño o el cine es un asunto de segundo o tercer plano, porque el acceso que se tiene a estos campos es escaso. El profesor Errázuriz, en un trabajo posterior al que hace en la Reforma 1996- 2001 insiste en su idea preliminar sobre una única “sensibilidad estética”, donde categoriza a los jóvenes estudiantes con “carencias” de capacidad de percibir. Este profesor propone abrir a la “sensibilidad artística”, una forma unidireccional de relacionarse con lo visual. Esto estaría en las manos del profesor, quien “educaría al ojo” para permitirle al niño ver lo que no se “alcanza a ver”:

Nuestro trabajo como educadores debería consistir principalmente en desarrollar una “oftalmología estética”,

²⁵ Errázuriz, L.H., Ob. Cit., p.3.

es decir, una pedagogía capaz de generar mayor conciencia de las potencialidades y carencias de nuestra capacidad de percibir y sentir. En definitiva, se trata de una pedagogía capaz de educar al ojo y de sacarle punta incisiva, capaz de afinarlo para que penetre más allá de las apariencias, de diversificarlo para que enriquezca nuestras formas de ver y de sacudirlo para que vuele más alto, se asombre y disfrute de la sensibilidad cotidiana.²⁶

Sin embargo, en las escuelas asentadas en sectores de poblaciones marginales, como la que estudiamos, se crean prácticas *estéticas* que no tienen que ver con las estipuladas en los cánones curriculares descritos. Estas prácticas responden a una dinámica propia de un grupo escolar, de su forma colectiva e individual de ver las imágenes y el arte, bajo condiciones de vida que no son consideradas en los estamentos curriculares nacionales. La idea que Luis Hernán Errázuriz quiere destacar es el hecho de la responsabilidad que tienen los profesores con el aprendizaje de lectura que debe tener el arte, idea asociada a una enseñanza del arte decimonónica donde el conocimiento del Arte Alto es anhelado.

Entonces, el calco y la copia en las escuelas de escasos recursos, no sólo responden a una práctica del hacer sino a la de ver, porque la elección de las imágenes es un punto importante antes de copiarlas: ¿Qué ven estos niños? ¿Qué seleccionan? ¿Por qué ven de una manera y no de otra? ¿Son los regímenes visuales inscritos en la contemporaneidad los discutidos? El hecho de preguntarnos de qué es lo que realmente vemos en los estudios visuales, es una prioridad en relación al “cómo” deberíamos ver: no se trataría tanto “de denigrar la visión”, sino más bien de estar alerta a “las

²⁶ Errázuriz, L.H., *Sensibilidad Estética: un desafío pendiente en la educación chilena*, Santiago de Chile, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006, p.21.

diversas prácticas visuales que operan en el mismo espacio cultural, y calificar sus estructuras y efectos específicos”²⁷.

Para tal empresa, es necesario revisar el contexto donde viven las imágenes y las relaciones que se crean entre lo que se ve y lo que es visto, es decir, la reciprocidad de lo visual²⁸. Para el caso de una escuela de vulnerabilidad en Chile, esta integra espacios, panoramas, paisajes y prácticas cotidianas en relación a la cultura visual que los niños absorben desde la televisión, internet y la publicidad. El cómo se decodifiquen las imágenes tiene que ver con los antecedentes estéticos que tengan los niños, con su contexto²⁹, lo que para John Berger significa que “toda imagen depende de nuestro propio modo de ver”³⁰. Pero más específicamente, ¿cómo viven las imágenes foráneas en una cultura escolar determinada, cómo ellas afectan o se relacionan con la comunidad y también cómo algunas imágenes se ven afectadas por quienes las ven? En relación a la copia, la apropiación de las imágenes podría verse como una “negociación”, ya que como tal el grupo dialoga con las imágenes diseminadas por la globalización y la cultura visual impuesta, y también desde ahí es que crea nuevas tácticas para su uso.

El profesor Duncum advierte a aquellos educadores en el arte que usan imágenes de la Historia del Arte y permiten la copia para iniciar dibujos, que entiendan que esta práctica involucra una interpretación³¹. Es decir, la copia, además de ser un apoyo para el aprendizaje, permite entender instrumentos iniciales acerca de cómo se perciben las imágenes. Esta interpretación nos permite el diálogo y nos lleva a acercarnos a definiciones más precisas sobre el “por qué” copian los niños, y cómo la respuesta a esta pregunta varía en cada grupo.

²⁷ Hernández-Navarro, M., “Resistencias a la imagen. Mary Nelly, la balada de la antivisualidad”, en *Estudios Visuales* n° 4, Murcia, Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, 2007, p.74.

²⁸ Mitchell, W.T.J., *What do the pictures want?*, Chicago, University of Chicago Press, p.42.

²⁹ Freedman, K., *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*, New York, Teachers College Press, 2003, p.49.

³⁰ Berger, J., *Modos de ver*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2000, p.16.

³¹ Duncum, P., “Copy or not to copy: a review”, en *Studies in Art Education*, 29(4), p. 203, 1988.

Es por esto, que la articulación entre Historia del Arte, la antropología y la pedagogía, se ve sólo enriquecida en un trabajo hecho en conjunto. Si bien, el análisis de las imágenes es un territorio explorado en profundidad en la Historia del Arte, la antropología ilumina “otra” forma de ver y, además, permite que “la otredad” se potencie al ser validada. Esto sin duda, contribuye a pensar en nuevas herramientas para que los pedagogos dentro de las escuelas puedan crear nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

Esta investigación se aboca en su **primer capítulo** a la dimensión más reciente de la copia en el arte contemporáneo, considerando perspectivas importantes desde la Historia del Arte donde desde hace tiempo, se ha debatido sobre el conflicto copia-original. Se revisará la relación que existe entre la copia y la apropiación como mecanismo en las artes visuales, en específico el grupo apropiacionista de los años 70’ y 80’ en Estados Unidos, como también algunas situaciones que se han presentado en Argentina. Se trata de mostrar la manera en que también en la escena artística, los creadores han tomado decisiones sobre la proliferación de un exceso de imágenes a las que estamos expuestos y como la copia pasa a ser una táctica creativa.

En el **segundo capítulo** se hará un exhaustivo análisis de las imágenes que proporcionaron los niños en el trabajo de campo realizado en la Escuela Santa María de Agua Santa, como también sus entrevistas, y éstas se relacionarán con los conceptos de apropiación y agencia, la sobreexposición de imágenes y la reciprocidad visual. Se mostrará cómo los niños del Tercer año básico de esta escuela marginal, copian espontáneamente y buscan en la publicidad, la televisión y en algunos casos internet, una manera de conciliar su vida con la cultura visual dominante. En este capítulo se busca proporcionar evidencias acerca de cómo la apropiación por medio de la copia de imágenes de estos niños revela una situación actual que está en congruencia con el desarrollo de las artes visuales y el pensamiento contemporáneo.

Finalmente, en el **tercer capítulo** y en la **conclusión** de esta tesis, buscamos fundar la idea de que estas apropiaciones tienen mucho más sentido del que podría pensar un educador, y entregan información relevante sobre la resistencia que puede articular un grupo pequeño frente a la cultura visual impuesta. Es por esta razón que en el tercer capítulo de la tesis se desarrollarán las conclusiones de la investigación en torno al concepto de resistencia y cómo este concepto podría ser identificado dentro del aula, como un aporte de este grupo a su propia educación.

CAPÍTULO I

LA COPIA EN EL ARTE

La copia en el arte se ha materializado en diversos momentos de la historia, instalando el binomio original-copia como una zona de conflicto eterno. La copia en la Historia del Arte occidental ha tenido adjetivos negativos, quedando relegada a ser considerada como un acto netamente mecánico. Esta perspectiva ha cambiado a partir de análisis de producciones en diferentes tiempos y lugares que consideran la problemática de la copia como eje de reflexión. Simultáneamente, el campo del arte contemporáneo ha flexibilizado los límites de lo aceptable en algunas de sus expresiones, colocando en el centro técnicas y estrategias que, en algunos casos, podemos asimilar al tema de la copia.

Este capítulo parte de algunas consideraciones sobre el lugar de la copia en la historia del arte, para luego pasar a un tratamiento de la agentividad de la imagen en la historia del arte reciente, como una vía de entrada al análisis de la copia como elemento eficaz de intervención en el mundo, aspecto desarrollado especialmente por los artistas contemporáneos. Posteriormente propongo una asociación de la copia con las estrategias del arte “apropiacionista”. Si bien esta asociación puede resultar arbitraria, trasladada al contexto de trabajo en el que esta investigación se centra, permite volver sobre cuestiones que necesitan ser profundizadas. Por ejemplo, el carácter agentivo de los sujetos que copian, la agencia de los objetos copiados, la copia como forma de apropiación, entre otros aspectos. Sugiero revisar el modo como la técnica de la copia, ha sido valorada en algunas situaciones, especialmente en los contextos de grupos subalternos y cómo el arte contemporáneo ha decidido darle un giro importante a la apropiación de imágenes para dejar sus argumentos políticos por encima de la manufactura artística. Propongo considerar a la copia una actividad que permite la transmisión de conocimiento, revela los procesos de

cohesión cultural de un grupo (sus códigos culturales) y sus capacidades transformadoras del mundo.

I.I Consideraciones sobre la copia en la Historia del Arte.

La copia siempre ha tenido un estatuto subordinado al original, esta relación inalienable está fundada arquetípicamente en la cultura griega clásica. *El mito de la caverna* de Platón instala la dicotomía entre el eco y la sombra por una parte, y la voz original y el objeto original por la otra. El eco y la sombra son acá realidades degradadas y que deben ser trascendidas para fundar el conocimiento auténtico.

Sin embargo, dentro de la Historia del Arte, la copia se ha presentado como un cimiento importante para el análisis de la creación y las imágenes, instalando su importancia para la sobrevivencia de las imágenes. En el libro *Arte e Ilusión*, E. H. Gombrich explica cómo en la Edad Media el arte de los copistas, fue una enseñanza rigurosa que permitió la creación de fórmulas para el sostenimiento de su tradición pictórica:

Durante casi mil años, entre los siglos III y XIII de nuestra era, el contacto del arte con el mundo visible fue extremadamente tenue. Para los fines del relato y de la enseñanza doctrinal, el artista se confiaba a las fórmulas desarrolladas por el arte clásico, convenientemente adaptadas y transformadas para encajar en los nuevos contextos. El arte medieval temprano, según sabemos, es un arte de copistas, de transcripción de los tradicionales ciclos pictóricos en un idioma más o menos individual.³²

Además, este autor destaca el uso de la copia como un lugar de amplia fertilidad de análisis, dado que la copia sólo se produce cuando hay

³² Gombrich, E.H., *Arte e Ilusión*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979, p.141.

un reconocimiento de formas, es decir, no se puede copiar algo que no se conoce bien (dejando de lado “lo visto” como sostenedor de la imagen).³³

En el Tercer Congreso Internacional de Teoría e Historia del Arte y en las XI Jornadas del Centro Argentino de Investigadores de Arte³⁴, los asistentes se abocaron a los problemas derivados de la dicotomía original-copia. Se revisaron los aportes y conflictos que se han generado a partir de este binomio desde el período colonial americano hasta la contemporaneidad. De los registros de este encuentro me es de particular utilidad el titulado “Apropiación de modelos. ¿Copia o creación?”. Diversos autores problematizan y desarrollan la manera cómo en una práctica tan desdeñada como la copia, se vehiculizan estrategias que terminan por construir nuevos significados en una obra de arte, a partir de nuevos módulos o trazos de una obra “original”, deslizándose la propuesta de que ese mismo original es siempre un imposible, dado que ninguna creación puede ser producida de la nada.

El artículo de Walter Cenci, “La singularidad del arte o la dimensión imposible de la copia”, propone una autonomía del arte que, sin embargo, asume la copia:

Incluso en la reproducción, en la serialidad, en la falsificación, en la virtualidad tecnológica, el arte tendrá posibilidad de recrear su condición, su singularidad, en la medida que pueda establecer su eficacia inmanente, su poder alegórico, su valor de transfiguración.³⁵

Con esta afirmación, es indiscutible la relación inalienable que hay entre copia y original, pero al mismo tiempo este autor ilumina la copia como albergue de la autonomía del arte. En esta cuestión discutida por Cenci, todavía hay una separación muy clara entre cualquier imagen y el arte. Sin

³³ Gombrich, E.H., Ob. Cit., p.34.

³⁴ CAIA, *Original-Copia...Original?*, III Congreso Internacional de Teoría e Historia del Arte y XI Jornadas del CAIA, Buenos Aires, 2005.

³⁵ Cenci, W., “La singularidad del arte o la dimensión imposible de la copia”, en CAIA, *Original-Copia...Original?*, III Congreso Internacional de Teoría e Historia del Arte y XI Jornadas del CAIA, Buenos Aires, 2005, p.367.

embargo, el artículo de Luisa Fabiana Serviddio, en el mismo Congreso, se acerca aún más a la copia como un mecanismo de apropiación. La autora analiza la obra de la artista colombiana Beatriz González, como una “Artesana del pop”³⁶, que por medio de la apropiación de grandes obras de arte “universal”, reelaboraba y parodiaba el original de las obras de arte en sí:

Mientras los trabajos del maestro Botero –por quien Beatriz González se consideraba particularmente influenciada en sus inicios- apuntaban a parodiar la obra de arte original en sí, permaneciendo por ende en el registros de la alta cultura, el interés de González no estribaba tanto en la obra de arte occidental original, sino en el gusto popular latinoamericano que incorporaba dichas imágenes transformándolas y adaptándolas a su propio contexto material perceptivo. Las obras de la artista proyectaban preguntas hacia la iconografía popular.³⁷

La obra de Beatriz González ilumina el proceso de creación más que el producto final en sí. Pero destaca el espacio “artesanal” e íntimo que puede hacer que una copia ingrese a un espacio al margen de lo serial o industrial. La apropiación “particulariza” a la copia y la hace única, así, aunque sea paradójico, la alta cultura –y por extensión la industrialización de los bienes culturales- se convierten en condición de unos objetos devenidos “propios”.

I.II. Proliferación y sobreexposición a las imágenes en la cultura contemporánea.

En el mundo contemporáneo son varios los artistas que están lidiando con la proliferación de imágenes, la intensa propagación de ellas y la hiperestimulación sensorial. Pareciera que ya no queda lugar dónde resguardarse de la lluvia de imágenes a la que estamos expuestos, y quizás

³⁶ Serviddio, L.F., “Beatriz González, artesana del Pop”, en CAIA, *Original-Copia...Original?*, III Congreso Internacional de Teoría e Historia del Arte y XI Jornadas del CAIA, Buenos Aires, 2005, p.369.

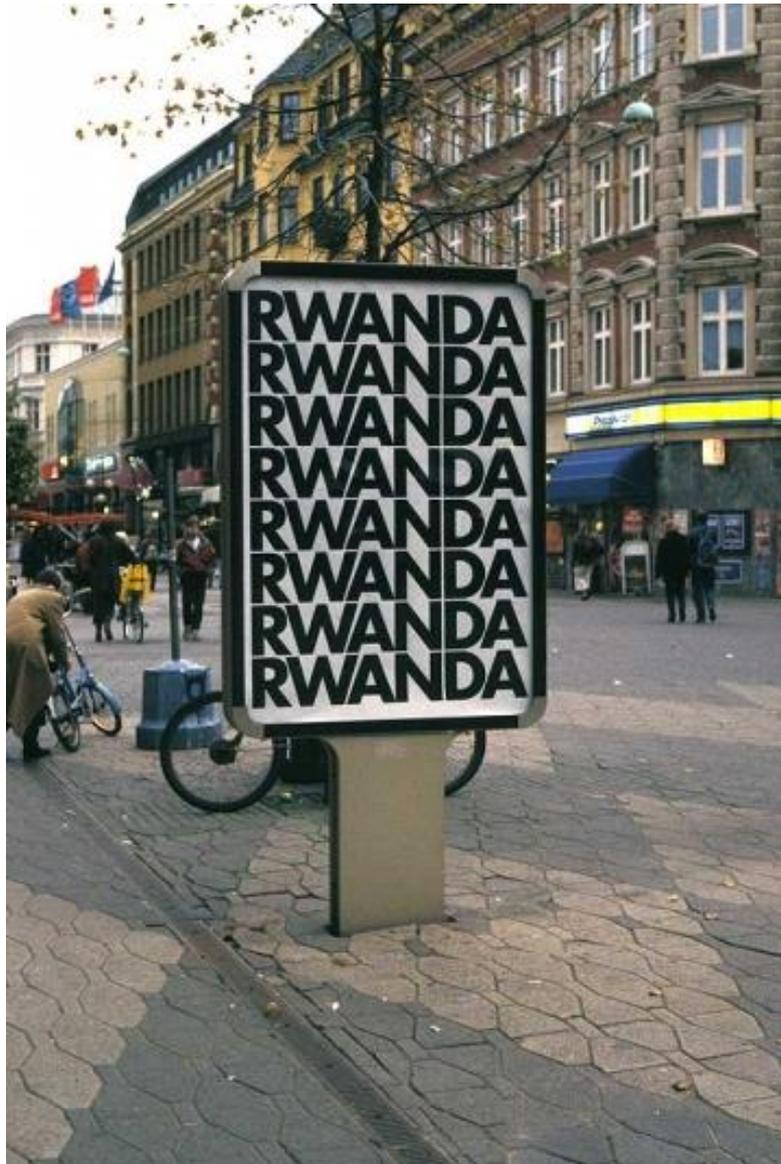
³⁷ Serviddio, L.F., ídem, p.373.

buscando un refugio, es que los artistas se centran en la reflexión junto a los espacios publicitarios, bajo los inmensos lugares de consumo, y sobre los trabajos de otros artistas. Esta es una forma de evidenciar que la copia de imágenes es una suerte de “posada” reflexiva para poder asimilar el mundo visual hoy. Aunque, existen espacios para la reflexión sobre las obras de arte, pareciera que las estructuras formales de exhibición como museos, galerías y cines, tienen muy poco que ver con los dispositivos visuales que han proliferado con el mundo digital, especialmente desde la masificación de las cámaras de video (incluyo aquí cualquier dispositivo que pueda grabar imágenes en movimiento). Es decir, la discusión se ha desplazado desde lugares cerrados (museos, cines) a lugares abiertos (la vida cotidiana)³⁸. Los trabajos de algunos artistas contemporáneos son las respuestas que quieren dar, tanto a una condición de sobreproducción de imágenes, como a la gran distancia que hay entre esta sobreproducción y la habilidad que tiene el sujeto común para asimilarla. Hay obras contemporáneas que se manifiestan como un espacio de quietud ante la “bulla visual” y su proceso de creación es la posibilidad de análisis ante las imágenes. Este ejercicio podría ser replicado espontáneamente en aulas de arte, donde generalmente los niños se valen de copias de imágenes de su cultura visual para vivir junto a imágenes impuestas. Por lo tanto, existe una necesidad, en los distintos contextos contemporáneos, de poder dar respuesta a lo que las imágenes nos provocan.

Algunos artistas contemporáneos han enfatizado su rol social, poniendo en crítica imágenes que nos “deleitan”, principalmente a aquellas que nos inducen al consumo. Estos artistas han operado con ciertas imágenes que nos rodean, en especial las de la publicidad, cosa que ha dejado al descubierto la poca reflexión que hacemos como sujetos sobre lo que miramos a diario. Un ejemplo es el trabajo de Alfredo Jaar durante la década de 1990. Este artista exploró en varias intervenciones públicas, la desensibilización hacia las imágenes. Esto sucede, puesto que con tal hiperestímulo visual, la estrategia más eficaz para trabajar con las imágenes

³⁸Mirzoeff, N., *Introducción a la cultura visual*, Buenos Aires, Paidós, 2003, p.25.

se produce justo en medio del dinamismo de la vida diaria, dando frente así al constante cambio e imposición del mecanismo global, económico y cultural que intenta homogeneizarnos³⁹. La copia como “táctica” podría ser un procedimiento para entender el la distancia entre lógicas visuales (lenguajes visuales industriales, globalizados v/s lenguajes visuales artesanales y locales).



(Alfredo Jaar, “Rwanda, Rwanda”, intervención en Malmö, Suecia, 1994)

Pero esta misma reflexión sobre las artes visuales, y su condición contemporánea, también tiene otra arista, puesto que es importante señalar

³⁹ Hernández, F., *Espigadores de la cultura visual*, Madrid, Octaedro, 2007, p.31.

que hoy existe una inversión de las fuentes al investigar o preguntarnos sobre las imágenes. Si bien antes, el canon y el mundo del arte eran los que tenían la palabra para explicar el mundo de las imágenes, hoy es la cultura popular la que ayuda a entender las obras del arte contemporáneo. Es decir, los códigos que nos ayudaban a explicar el arte han sido cedidos a lugares antes marginales, de menos representación y silenciados generalmente. La vinculación entre las artes visuales y la cultura popular es una relación constante hoy en la esfera contemporánea del arte y es desde ahí que se explica que:

Esta vinculación puede ser interesante para los educadores del campo de las artes visuales porque les permite transitar de lo conocido a lo desconocido. Pero también porque permiten establecer puentes, en forma de apropiaciones (procedimiento que está en el fundamento de las prácticas artísticas) entre la cultura visual popular y las artes visuales que podrían considerarse como tradicionales y que al relacionarse en situaciones de intertextualidad produce nuevas representaciones y significados.⁴⁰

Y a pesar de que el problema que relaciona las artes, la Historia del Arte y la educación artística han sido desde sus inicios, fundamentalmente la valoración y apreciación de las artes, y el entendimiento correcto de los significados de las obras, sin embargo hoy, los estudios visuales nos permiten entrar en la relación de lo que vemos (como espectadores) y de lo que se nos presenta (obras de arte e imágenes), para no sólo centrarnos en la especificidad de la obra y el artista, sino también en la respuesta que damos a ella, puesto que en ese diálogo entre obra y espectador hay otras imágenes involucradas:

Hemos de considerar no sólo las manifestaciones y la conducta de los espectadores sino también la

⁴⁰ Hernández, F., Ob. Cit., p.50.

efectividad, eficacia y vitalidad de las propias imágenes; no sólo lo que hacen los espectadores sino también lo que las imágenes parecen hacer; no sólo lo que las personas hacen como consecuencia de su relación con la forma representada en la imagen sino también en lo que esperan que esa forma haga y por qué tienen tales expectativas sobre ella.⁴¹

Es decir, en medio de esta relación se producen interesantes movimientos y la creación de nuevos significados que no responden al canon que ha establecido la Historia del Arte como ente definidor de las obras de arte y las imágenes en Occidente, cuestión que concede un espacio fértil a otras definiciones. Si bien es cierto que muchos artistas visuales han tenido como intención básica su postura política y su rol social como ente manifestador en una cultura, sus obras muchas veces han sido instrumentalizadas por las instituciones dedicadas al arte (museos, galerías, curatorías), dejando la condición estética de la obra como única explicación de ellas.

Al iluminar la relación de lo que se ve y lo que es visto, el arte destaca su intención política, su contribución a la comunidad y da un papel activo a los espectadores.

Para entender con mayor profundidad la idea de la relación que tenemos con las imágenes y de ellas con nosotros, sería interesante pensar las imágenes como “seres” medianamente autónomos, que a pesar de la intención con las que fueron creadas, se relacionan con nosotros de una forma distinta e inesperada. W.T.J Mitchell en su libro *What do the picture want?* propone ver a las imágenes como seres “animados”, cuasi-agentes que como cuerpos subalternos están marcados por el hecho de ser distintos, y que funcionan entre chivo expiatorio y mediadoras dentro del campo social de la visualidad humana⁴². Es por esto que el autor se pregunta “¿qué quieren las imágenes?” y se adentra en el espacio entre quien ve y la imagen que es vista. Para este autor, esta pregunta va más allá del poder de las imágenes y el efecto que ellas crean, ve una autonomía separada, donde

⁴¹ Freedberg, D., *El poder de las imágenes*, Cátedra, Madrid, 1992, p.14.

⁴² Mitchell, W.T.J., Ob. Cit., p.46.

las imágenes sólo sabrán qué es lo que quieren cuando se les ayude colectivamente a explicar su relación con los otros. Lo que indicaría un tipo de comportamiento nuevo, especialmente si nos preguntamos qué quieren las imágenes en un mundo de proliferación excesiva de ellas. El centrarnos en esta respuesta, nos abre a nuevas posibilidades de entender la eficacia de las imágenes, y también de dar más lugar a las formas de apropiación que los espectadores hacemos con ellas; para el caso de esta investigación esta postura da cabida a los dibujos y “obras” que producen espontáneamente los niños de una escuela marginal, puesto que permite tener otra óptica de los que ellos desarrollan como respuesta a su cultura visual.

La pregunta que trae Mitchell al tapete pasa a ser muy atractiva desde la perspectiva que enmarca a este trabajo, donde Historia del Arte, Antropología del Arte y Educación Artística buscan darle mayor sentido a ciertas prácticas de la visualidad infantil, puesto que se centran en revelación de la función social del arte y de las imágenes, pero, además, hacen hincapié en la visualidad como constitutivo de la vida diaria, separándose de la semiótica visual propiamente tal. Al respecto, Mitchell señala lo siguiente:

The most far-reaching shift signaled by the search for an adequate concept of visual culture is its emphasis on the social field of the visual, the everyday processes of looking at the others and being looked at. This complex field of visual reciprocity is not merely a by-product of social reality but actively constitutive of it. Vision is as important as language in mediating social relations, and it is not reducible to language, to the “sign”, or to discourse. Pictures want equal rights with language, not to be turned into language. They want neither to be leveled into a “history of images” nor elevated into a “history of art”, but to be seen as complex individuals occupying multiple subject positions and identities.⁴³

⁴³ Mitchell, W.T.J., Ob. Cit., p. 47.

Ante la revisión del “comportamiento” de las imágenes, se hace imprescindible el aporte de la antropología del arte. Además, esta contribución destaca la interdisciplinariedad de los estudios visuales, donde las vías de estudio pasan por las relaciones que hay entre las personas y las imágenes, como entre personas y personas a través de las imágenes.

El trabajo de Alfred Gell, *“Art and Agency*, propone que nos enfoquemos en las relaciones que se producen entre “lo que vemos y lo que nos mira”, y considerar a las imágenes como agentes sociales⁴⁴ que tienen capacidad de acción (agency) sobre nosotros o junto con nosotros. Con ello, las transformaciones de ciertos espacios de la vida cotidiana son posibles:

Agency is attributable to those persons (and things, see below) who/which are seen as initiating causal sequences of a particular type, that is, events caused by acts of mind or will or intention, rather than mere concatenation of physical events. An agent is one who ‘causes events to happen’ in their vicinity.⁴⁵

Es decir, el hecho de que Gell enuncie que la agencia pertenece no sólo a los individuos, sino que también a artefactos o imágenes que se comportan como agentes sociales, entrega posibilidades más interesantes y coherentes con la vida política de las imágenes, que sobrepasan al efecto que ellas causen de forma estética, bajo un marco semiótico o bajo la idea original de su creador. Lo que nos lleva a reflexionar en relación con la posición que tienen las imágenes frente a un individuo, y en qué forma me relaciono con ellas. Cuestión que también considera W.T.J. Mitchell al proponer esta “vida autónoma” de las imágenes:

What pictures want , then, is not to be interpreted, decoded, worshipped, smashed, exposed, or demythified by their beholders, or to enthrall their beholder...What pictures want in the last instance, then, is simply to be

⁴⁴ Gell, A., *Art and Agency*, Oxford, Oxford Press, 1998, p.17.

⁴⁵ Gell, A., Ob. Cit., p.17.

asked what they want, with the understanding that the answer may well be, nothing at all.⁴⁶

Estos dos autores proponen una postura más ambiciosa de las imágenes, donde las correspondencias que crean las imágenes no sólo se refieren a duplas como imagen – espectador o causa-efecto, puesto que al agenciar a la imagen y proponerla como un ente autónomo con deseos y preguntas propias, genera en ella un nuevo escenario donde existen caminos multivías y de orden distinto, donde los creadores de imágenes, las imágenes y los espectadores conciben nuevos roles y posicionamientos. Para el caso de la apropiación de imágenes, estos argumentos no sólo esclarecen los factores por los cuales la apropiación puede tener su causal; también permite potenciar que la lógica de las apropiaciones parte desde el hecho que las imágenes son administradas por las personas como tácticas o microoperaciones (según De Certeau) que permiten sobrellevar la cotidianeidad impuesta por la hegemonía cultural, entendiendo como hegemonía cultural, el proceso social total (cultura) donde los sujetos definen y configuran sus vidas bajo desigualdades y capacidades distintas para realizar este proceso⁴⁷. Es decir, la respuesta cultural de los grupos a una intensa lógica visual impuesta, demanda una creación de nuevas maneras de lidiar con las imágenes que está ligada a los recursos que se tengan para poder hacer frente a ella, un nuevo orden que no obedece a la subalternidad cultural inmediata. Incluso, debido a la proliferación de imágenes, las respuestas del espectador han cambiado sus tiempos:

EL hiperestímulo de la cultura visual moderna, desde el siglo XIX hasta nuestros días, se ha dedicado a intentar saturar el campo visual. Este proceso fracasa constantemente ya que cada vez aprendemos a ver y a conectar de forma más rápida.⁴⁸

⁴⁶ Mitchell, W.T.J., Ob. Cit., p. 48.

⁴⁷ Williams, R., *Marxismo y Literatura*, Buenos Aires, Las Cuarenta, 2009, p.149.

⁴⁸ Mirzoeff, N., *Introducción a la Cultura Visual*, Buenos Aires, Paidós, p.23.

Según Nicholas Mirzoeff, estamos ante operaciones constantes que cambian y se ajustan a los estímulos visuales. Esta visión permite entender con mayor detalle los factores que están involucrados ante un sistema de apropiación por copia, puesto que enfatiza la actividad continua ante lo que es visto. Si bien hemos hablado de la posibilidad de agencia de las imágenes, esa acción que permite transformar situaciones, lo que contribuye Mirzoeff a esto, se centra en el hecho que la estimulación visual hoy, es una operación de ajuste incesante. Por lo tanto, una respuesta a la imagen sería la copia, donde ésta última sería una “táctica” para poder entender cómo se vive con imágenes que son impuestas, y donde también se desarrolla un cambio de lógica visual (y tiempos) al hiperestímulo sensorial.

I.III Calco, copia y tácticas de apropiación.

Para Nelson Goodman “los mundos se hacen en igual medida que se encuentran”⁴⁹. Esto no sólo afirma que los mundos (grupos, comunidades) son dinámicos, sino que incluso en la relación con sistemas ajenos se crea conocimiento, pues el aprendizaje se constituiría en el “ajuste”, “el rehacer” más que en el “referir”.⁵⁰

El rehacer o reformular aquello que enfrentamos en nuestra cotidianeidad ha sido una de las propuestas del arte visual contemporáneo para sobrellevar el dinamismo de nuestros días. La afirmación de Goodman permite pensar en procesos dentro del ámbito del arte donde se demuestra cómo el sujeto al enfrentarse al mundo visual crea, o mejor, *recrea* imágenes como un resumen de lo que absorbe cotidianamente. Revisar qué sucede en la reproducción de imágenes en el arte contemporáneo es una de las maneras que permite identificar el por qué el artista elige **la copia**, específicamente, como propuesta reveladora de su condición. El arte apropiacionista, en particular, ha sido el que demuestra con determinación la decisión de copiar como creación, a pesar de que también la copia como mecanismo se ve reflejada incluso en la enseñanza de las artes visuales.

⁴⁹ Goodman, N., *Maneras de hacer mundos*, Visor, Madrid, 1990, p.43.

⁵⁰ Goodman, N., *Op Cit*, p.42.

Esto último desencadena otra serie de reflexiones que atañen específicamente a la educación artística, donde la copia es una forma de enseñanza, y donde se puede reconsiderar cómo los niños espontáneamente copian imágenes dentro del aula de artes. La copia puede ser un mecanismo o proceso donde la detención, observación y finalmente la reflexión sobre lo que es visto, es un recorrido detallado y minucioso. Esta definición ha sido desarrollada por varios educadores del arte, siendo el texto de Paul Duncum “ How 35 children born between 1724 and 1900 learn to Draw”, una revisión de cómo la copia en la Historia de la enseñanza del Arte ha sido un pilar. Este proceso como estrategia para el desarrollo de las artes también lo efectúan los artistas apropiacionistas quienes aplican este mecanismo para la definición de una nueva obra, donde se da énfasis al proceso y a la burla a la institucionalidad, no a la obra en sí. Dicho de otra manera, se usa el mecanismo de la copia para efectos políticos que sobrepasan a la creación de ella.

Una de las formas de copia más usadas, es aquella donde la imagen que es vista, es recreada por medio del dibujo en una totalidad. En la historia de la enseñanza del dibujo, a este proceso se le llama el método Cavé⁵¹ y sirve para poder asimilar en grandes proporciones las imágenes que se están viendo. Este trabajo cercano con una imagen, también es un ejercicio de memoria, puesto que permite recabar y acumular información, memorizar formas, figuras, objetos, para desarrollar un vocabulario visual propio⁵².

Sin embargo, esta forma de copia es la que ha sido muchas veces acusada de ser un acto mecánico y fútil. A pesar de que distintos tipos de enseñanza del dibujo han sido usadas por medio de la copia, especialmente el método Cavé, siempre ha habido discrepancia en cuánto a usar la copia dentro del aula. Cuando se publicó el libro *El Desarrollo de la capacidad creativa* de Viktor Lowenfeld en 1947, fue cuando en el área de la

⁵¹ “En 1886 se publicó en Estados Unidos un pequeño libro con el título Drawing from Memory, originalmente escrito en Francia por Madame Marie Elizabeth Cavé. El pintor Eugene Delacroix lo revisó brillantemente y Félix Coitereau, inspector general francés de Bellas Artes, llegó a decir de él, que era <<el único método de realmente enseña algo>>”. Wilson, B., Hurwitz, A, Wilson, M., *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona, Paidós, 2004, p.129.

⁵² Wilson, B., Hurwitz, A, Wilson, M., *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona, Paidós, 2004, p.130.

enseñanza del arte, la copia comenzó a verse como un mecanismo anti educacional⁵³, pues la originalidad y la expresión creativa no podrían ser desarrolladas bajo su uso. Esta fundamentación fue acogida por el pensamiento moderno, donde el binomio original/copia presenta una clara hegemonía del primer concepto sobre el segundo. Sin embargo, el binomio podría revertirse, si se piensa la copia como un acto revelador de juegos escondidos, en vez de una mera repetición. Con esto queremos proponer que la copia pueda ser considerada una actividad estética que permita la transmisión de conocimiento, que revele los procesos de cohesión cultural de un grupo (sus códigos culturales) y presente una propuesta de producción artística contemporánea. Lo anterior, apoyaría la afirmación de Mercedes Bunz donde “la repetición es, siempre, un principio insubordinado”⁵⁴, puesto que la copia, incluso el calco de imágenes, sería una elaboración de imágenes nunca idéntica, y que además, en el proceso de repetición produciría una experiencia estética:

Lo que distingue a una experiencia como estética es la conversión de la resistencia y la tensión, de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio e inclusivo.⁵⁵

La reelaboración de imágenes entonces sería un proceso que dista de una acción mecánica y estéril. Todo el proceso de la duplicación (o copia) es un trabajo de observación minucioso, con un objetivo final.

En la infancia cuando se comienza a dibujar, los niños prestan atención a la forma en cómo dibujan sus compañeros, se centran en la observación del proceso en vez del producto final⁵⁶. Es decir, la copia, el calco, la apropiación de imágenes tienen que ver con una socialización, con un comportamiento de grupo en relación a su mundo visual, lo que nos

⁵³ Hablar de copia como un mecanismo anti-educacional nace especialmente bajo la línea modernista en el arte educación.

⁵⁴ Bunz, Mercedes, *La utopía de la copia. El pop como irritación*, Buenos Aires, Interzona Editora, 2007, pág. 60.

⁵⁵ Dewey, John, *El Arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008, pág.64.

⁵⁶ Leonard, L., Thompson, S., “Copy?...Real Artist don’t copy! But maybe children should”, en *Art Education*, Vol.47, n°6, 1994. Pág.50.

permite entender el espectro de la cultura visual, como también, la eficacia y agencia ⁵⁷ de estas imágenes dentro del grupo.

En clases de artes visuales de escuelas vulnerables, donde los niños no han tenido nunca alguna relación con la institucionalidad del arte; cuando se les presentan obras de arte, estas piezas no siempre tienen sentido, para estos niños es difícil relacionarse con estas imágenes. Esta desconexión, puede ser una razón que provoque que ellos copien, o calquen aquello que se les presenta. El porqué de este proceso podría ser explicado por Michel De Certeau, quien en su libro *La Invención de lo Cotidiano*, nos advierte que el uso o consumo de representaciones son movimientos que el hombre “ordinario” hace para sobrevivir a sistemas establecidos dentro de la sociedad. Estos sistemas no son ni planeados, ni instalados por él; es más, muchas veces no son ni siquiera entendidos a cabalidad. Sin embargo, el consumo permite espacios donde se crean lo que De Certeau llama “*lógicas de juegos de acciones relativos a tipos de circunstancias*”, juegos que sin ser improvisaciones, se filtran en el sistema ya instalado, creando sus propios raciocinios. Es decir, algunos niños podrían copiar imágenes como forma de consumo visual, pues muchas imágenes que les rodean, tienen cabida en su cultura, sólo copiándolas. Por ejemplo, varias niñas del curso donde se hizo el trabajo de campo, copiaban elementos de decoración como corazones y estrellas; esto se hacía como una práctica de diferenciación entre las niñas del curso.

Este uso o consumo de imágenes es un tipo de mecanismo de “ajuste” que tienen los niños ante las imágenes impuestas. Los niños, a pesar de pertenecer a un sector muy lejano al que fabrica las imágenes que les rodean, sin embargo las consumen por medio de la copia. La particularidad que tiene este consumo es que está disfrazado de un acto mecánico, y que pareciera que el no tener un producto propio⁵⁸, no obstante, podría ser visto como un acto clandestino de consumo de imágenes foráneas.

⁵⁷ Gell, A., Ob. Cit., 1998.

⁵⁸ De Certeau, M., Ob. Cit., p.38

A estos tipos de apropiación de sistemas de producción, Michel de Certeau los define como “tácticas” que son como las artes del débil. Las tácticas no tienen más lugar que el del otro (que ejerce el poder, produce o instala sistemas). De esta manera, los niños en un aula de arte, crean ejercicios en relación a la imagen como un tipo de “resistencia” al sistema visual impuesto. De esta relación de lucha resulta la creación de códigos que representan la adaptación que tiene un grupo a situaciones difíciles, o simplemente como inventan su vidas.⁵⁹

El sistema de la copia produciría finalmente un ejercicio que se teje con los códigos culturales originales del individuo, lo que nunca permitiría un total control estético sobre los sujetos:

Ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana.⁶⁰

La penetración en los mecanismos que se crean bajo una producción visual impuesta, permite advertir el hecho de “cómo viven” las imágenes como forasteras⁶¹. Bajo este estamento, la apropiación de material visual foráneo que rodea a un grupo, sería un tipo de “microtecnología para asimilar el material cultural del otro”⁶².

Las prácticas dentro de un aula de artes permiten evidenciar lo que W.J.T. Mitchell expresa como la comprensión de la imagen dentro de una dimensión cultural y social, pues lo visual es una construcción, se aprende y se cultiva. Bajo esta perspectiva, se puede entender por qué niños de diferentes sectores miran y ven de formas distintas, y cómo esa visión tiene efectos también diversos en cada cultura. Para el caso de la Escuela Santa

⁵⁹ Trend, D., *Cultural Pedagogy: Art, Education, Politics*, Nueva York, 1992, p.102.

⁶⁰ Williams, R., *Marxismo y Literatura*, Buenos Aires, Península, 1999, p.147.

⁶¹ Mitchell, W.T.J., Ob. Cit., p.7.

⁶² Marcus, G., Myers, F. (Eds.), *TheTraffic in Culture: refiguring Art and Anthropology*, Berkeley, University of California Press, p.33.

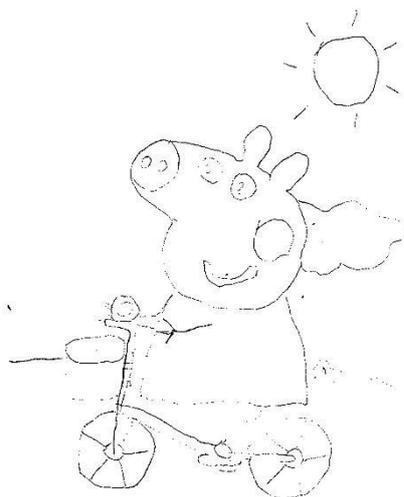
María esto es similar: en el trabajo de campo un par de niños copiaron dibujos animados japoneses que pelean entre sí de forma violenta. Durante el trabajo, estos niños señalaron eventos que relacionaban a esos personajes con sus contextos, es decir, que si bien copiaban, los dibujos por copia sólo escondían una lectura distinta a la imagen. En el trabajo de campo, Axel, de 12 años, quien se caracterizaba por dibujar partidos de fútbol, insistió en que pudiéramos copiar a “Dragon Ball” (dibujo japonés). Sin embargo, este Dragon Ball tenía una fuerza especial para defender al grupo en el caso que se pelearan en un partido de fútbol.



(Dibujo de Axel, 12 años, copia de Dragon Ball)

Algunas prácticas sociales en un grupo se pueden ver reflejadas en el ámbito de las imágenes, lo que comprueba que lo estético no se agota en lo material. Más bien, como afirma John Dewey: “el material de la experiencia estética en el ser humano es social”. Por lo tanto, las prácticas de copia para un individuo significan más que un mero proceso para la obtención de una copia final. Si Mitchell afirma que “la cultura visual no se agota en lo visual”, quiere aportar en este mismo sentido, pues aquello que incluso no se ve tiene un reflejo en su cultura visual. Las imágenes que se re-crean y que son absorbidas por un grupo, se relacionan y materializan, pero en medio llevan diversas y variadas causas de encuentro. Por lo tanto, las imágenes

tienen un rol social como una experiencia estética que crea cultura y que afecta a la cultura donde ha nacido⁶³. Es muy interesante observar como por medio de los dibujos por copia, se exacerbaba la distancia de género de grupo: los niños copiaban dibujos estrictamente de hombres (dibujos animados de lucha), y las niñas en esto eran incluso más claras, buscaron dibujos animados populares actuales donde ellas tenían una posición de niña. Sólo un niño eligió un dibujo que podría haber sido adoptado por un niño o una niña y ese era el de Bob Esponja que es un dibujo animado acogido por los dos grupos en general, sin distinción.



(Dibujo de Makarena, 9 años, animación de la cerdita Peppa)

I.IV. La copia como práctica creativa

El paralelo que se ha hecho sobre las respuestas que han dado los artistas visuales e individuos comunes (para este caso, los niños de una escuela vulnerable) es una forma de evidenciar que la copia de imágenes es

⁶³ Dewey, J., Ob. Cit., Pág. 391.

una suerte de posada reflexiva para poder asimilar el mundo visual hoy. Los artistas visuales se han encargado de profundizar sobre la respuesta a lo que se ve diariamente, manifestando no sólo el cansancio que nos puede provocar una extraexposición a imágenes, sino que también han llegado a postular el agotamiento de la imagen en sí. Si los niños han copiado imágenes que les son impuestas para poder tratar de darles un lugar en sus vidas, los artistas en algún período ya comienzan a aborrecer a las imágenes, y se centran en la vivencia “invisible” de lo visual, donde copian fotografías u obras hechas por otros artistas, buscando en un ejercicio concreto de copia, detalles más interesantes por descubrir. Los artistas apropiacionistas son un grupo que, a pesar de no tener un lugar preponderante en la historia del arte de los 70’, explican el “querer vivir el arte” en cada proceso de copia. De alguna manera, buscan (en un proceso intelectual más profundo que el de los niños) darle sentido a las artes visuales cuando se instala la idea de que ya todo estaba hecho.

Junto con esta “repetida” vivencia, se da énfasis a una nueva etapa del arte que quiere demostrar el rechazo que se tenía a las ideas del arte moderno como autoridad. Son las ideas contra la autoría y la institucionalidad, las que están en el tapete. La corriente apropiacionista nos lleva a cuestionarnos sobre los procesos de las obras de arte, su lado político y su resistencia, como también la apropiación (copia) como una “tecnología” que revela la saturación de las imágenes en el arte.

Si Clement Greenberg expresaba que la forma del arte moderno tenía como característica su inigualable “originalidad” y “pureza”⁶⁴, proponiendo a la pintura abstracta como un eje a seguir; el arte contemporáneo, por su parte, se revela ante esas palabras, planteando nuevas miradas que ponen en discusión los enfoques de este autor. La originalidad de la que habla Clement Greenberg, ponía en relieve la característica de pureza como un modo de autocrítica, proyecto del arte moderno que permitía la autodefinición. Esto menospreciaba algunas “tácticas” que se habían efectuado siempre en el arte, como la copia de los grandes maestros y la

⁶⁴ Greenberg, C., *La Pintura Moderna y otros ensayos*, Madrid, Siruela, 2006, pág.112.

referencia directa a la cultura visual circundante (cimiento de la visualidad que expresa todo artista visual). La copia, como ejercicio de subversión, puede ser una tecnología en las artes visuales donde se cuestiona la originalidad artística, la “creatividad fálica que implica la idea de genio”⁶⁵, puesto que deja de lado el individualismo elitista del artista, para dar paso a una descripción más integral de los procesos sociales a los que está adscrito el artista. Pensemos en las copias exactas que hizo Andy Warhol de las cajas Brillo o en los trabajos de Sherrie Levine.



⁶⁵ Bunz, M., Ob. Cit., pág.57.



El proceso creativo que genera la copia, entonces, contradice los supuestos de esta técnica como un hecho donde la imaginación no tiene lugar. En el arte apropiacionista, los artistas tomaban obras ya hechas y las duplicaban casi idénticamente, cuestionando conceptos de originalidad, genialidad y autoría. Entre los artistas de esa tendencia está Sherrie Levine, artista estadounidense, que en los años 70 tomaba fotografías de artistas y las exponía junto a breves escritos. La obra de Sherrie Levine apela a cómo juega hoy la institucionalidad en el arte más que a la obra en sí. Deja de lado el proyecto de autodefinición modernista, para dar cabida a una actividad irreverente del arte, donde la estrategia y objetivo es visibilizar los mecanismos de las instituciones del arte: “El desplazamiento mínimo del contexto y el marco –otro artista, otro título, y listo- vuelve visibles los mecanismos de la institucionalización del arte.”⁶⁶ En esta propuesta apropiacionista, la copia es el medio **revelador** de una experiencia estética que permite dialogar, criticar o discutir con sectores hegemónicos, pues la repetición que *hace* Levine, no es nada inocente:

Supongamos a modo de ejemplo que un objeto bellamente hecho cuya textura y proporciones son muy gratas a la percepción, se supone que es el producto de

⁶⁶ Bunz, M., Ob. Cit., p. 57.

algún pueblo primitivo. Más tarde se descubren pruebas de que es un producto natural accidental. Como cosa externa, es ahora precisamente lo mismo que antes. Sin embargo, inmediatamente deja de ser una obra de arte y se convierte en una <<curiosidad>> natural. Ahora pertenece a un museo de historia natural y no a un museo de arte. Y lo extraordinario es que la diferencia no es solamente obra de la clasificación intelectual, sino que se produce en la percepción apreciativa y de un modo directo. Se ve entonces que la experiencia estética –en un sentido limitado- está conectada de modo inherente a la experiencia de hacer.⁶⁷

La misma intención que tiene el arte apropiacionista de Sherrie Levine, la tiene el arte de Louise Lawler o Richard Price a fines de los años 70, donde se demuestra que el arte va más allá de la obra en sí, y que la retoman después dos artistas contemporáneos argentinos. En Mayo del año 2013, María Guerrieri y Max Gómez Canale muestran en el Museo de Arte Contemporáneo de Rosario su colección de reproducciones llamada “Amigos del siglo XX”. Estos artistas se dedican como pareja a estudiar artistas visuales de las vanguardias, copiando sus obras, partiendo por el material de soporte hasta llegar a la técnica de cada pieza:

En el año 2001 comenzamos a copiar pinturas de artistas modernos para colgar en las paredes de nuestra casa. Rescatando una admiración iniciática por los artistas de las vanguardias históricas del siglo veinte, estudiados durante horas en reproducciones de diversas calidades, incluso en blanco y negro, de libros, postales y diapositivas, pues quisimos convivir con ellos, y puesto que habíamos terminado los dos nuestra formación académica en la Escuela de Bellas Artes nos sentíamos en condiciones técnicas como para poder hacer copias de las obras que quisiéramos.

Detenernos en la elaboración del color, en la composición de la totalidad de la imagen, intentando emular los gestos de pintores y pintoras escudriñados por años fue una tarea que desarrollamos al tiempo que íbamos formando nuestra propia colección de obras copiadas. Mayormente, nuestro conocimiento de la pintura que nos gustaba estuvo dado por las

⁶⁷ Dewey, J., Ob. Cit., p. 56.

reproducciones que veíamos en los libros de arte. Y como elemento evidente en esos libros podíamos observar cómo una misma obra cambiaba de tonos, valores y saturación de los colores según la edición en la que la miráramos y la idea del tamaño era algo mental. Desde el comienzo, la decisión fue copiar las obras directamente de la reproducción que tuviésemos a mano. Percibir la materialidad del objeto pictórico era un poco tener que adivinar, dejar librado a la imaginación de cada uno la carga de material, la textura del soporte y el gesto con que había trabajado cada artista. Estas copias se fueron relacionando con nuestras producciones y mezclando naturalmente.

Copiar de reproducciones fue como llenar de manera inversa al objeto pintura, una especie de tele-transportación artesanal, del original a la reproducción y de ésta a un nuevo original; y nosotros, corriéndonos de nuestra tarea autoral habitual, facilitamos como mediums la comunicación con nuestros ancestros.

Ahora estas obras se ven como ya no pueden verse los originales en ningún lugar, se ven como si estuviesen en el taller del artista, sin marco y conformando el conjunto más improbable, como las colecciones que se van armando en las casas de los artistas con obras de colegas.

Un Picasso o un De Chirico son la obra de un colega, ese en la que vive algo aún pertinente. Nos gusta sentir eso en nuestras manos.⁶⁸

⁶⁸ Catálogo de actividades Museo de arte contemporáneo Macro- Castagnino, Rosario, Mayo 2013, Rosario, p.11.

María Guerrieri y Gómez Canale, tal como los artistas apropiacionistas de los 70, responden a la pregunta ¿Por qué repetir?⁶⁹ Si en un momento Levine prestó mucha atención al contexto donde iban los escritos de sus obras para introducir la pregunta anterior, María Guerrieri y Max Gómez se enfocan en la acción de la copia, donde “una segunda imagen, una apropiación vuelve visibles los mecanismos iconográficos.”⁷⁰ En los dos casos la duplicación o copia permite develar aspectos, procesos o contextos donde se desarrolla una manifestación artística, prestándole atención⁷¹ a la repetición como estrategia en las artes. Además, Gómez Canale y María Guerrieri permiten a la copia ser la protagonista, y ponen en relieve una condición más de nuestros tiempos: la masificación de las imágenes de arte que se hacen accesibles a todos. Es interesante saber que como parte de este proceso, estos artistas reflexionan sobre todas las imágenes que le pertenecen como reproducción de un original. Una vez más, la copia permite una expansión de la creatividad y la expresión, y esto en el aula de arte de niños de Tercero Básico también sucede, pues los niños copian sus reproducciones y en comparación a trabajos originales que muchas veces



⁶⁹ Bunz, M., Ob Cit., p. 57.

⁷⁰ Bunz, M., Ob Cit., p. 57.

⁷¹ Bunz, M., Ob Cit., p. 58.

regalan, las copias las van guardando como colección, como su propia tira de dibujos animados.

Tal como en el método Cavé se declara que “el calco de un primer dibujo pueda ser guía del siguiente”⁷² para que los niños aprendan a dibujar; así la obra de Guerrieri y Gómez Canale es también un ejercicio que, además de estimular la observación atenta, permite entender que la copia como mecanismo tiene una complejidad, que desborda la observación detenida y la duplicación final. La obra de los artistas es una experiencia estética e integral:

Un grabador, un pintor o un escritor, están en trance de concluir en cada estadio de su trabajo. Deben retener y sumar lo hecho antes en un todo, en cada punto y con referencia al todo por venir. De otra manera, no hay consistencia ni seguridad en sus actos sucesivos. La serie de hechos en el ritmo de la experiencia dan variedad y movimiento; salvan la obra de la monotonía y la repetición estéril. Las experiencias son los elementos correspondientes en el ritmo y proporcionan unidad; salvan la obra de ser una mera sucesión de excitaciones sin objetivo. Un objeto es peculiar y predominantemente estético, y ofrece el goce característico de la percepción estética, cuando los factores que determinan lo que puede llamarse *una* experiencia se elevan muy por encima del umbral de la percepción y se hacen manifiestos por sí mismos.⁷³

Tanto los artistas apropiacionistas como la acción que ejercen los niños en un aula de clases al copiar, producen una experiencia estética que en cada momento de su realización está interconectada. La copia tomada como una tecnología que produce aprendizaje en cada reproducción, es una actividad integral y de interconexión donde quien la efectúa no estaría haciendo una actividad mecánica. En la copia ningún paso es inerte, es un proceso que tiene sucesos y ellos fluyen para un final satisfactorio en quien lo ejerce, por eso es que el proceso de la copia es un proceso integral:

La *forma* del todo está por consiguiente presente en cada miembro. Satisfacer, consumir son funciones

⁷² Wilson, B., Hurwitz, A, Wilson, M., Ob. Cit., p.132.

⁷³ Dewey, J., Ob. Cit., p. 65.

continuas, no meros finales localizados solamente en un lugar.⁷⁴

Los niños, al hacer las copias de los dibujos animados que tienen en frente, comienzan un viaje junto a los personajes que están dibujando. Por un lado, hay un aprendizaje indiscutible al recorrer formas, figuras y objetos; por otro, los niños se detienen en detalles que no alcanzan a asimilar cuando ven estos dibujos en movimiento. Cuando esto último sucede, cada dibujo es ubicado en sus vidas, y pueden responder a la imagen.

Tal como en un poema, el silencio no es estéril; como cada pausa permite la lectura de cada párrafo, en la copia, cada movimiento abre camino a otro. La observación detenida de lo que se va a copiar, la intención de que cada trazo sea idéntico, todo ello es parte de un proceso que adquiere un ritmo, y permite la existencia de intervalos o períodos en los cuales “una fase cesa mientras la otra está latente y se prepara.”⁷⁵ El ejercicio de observación en la copia es como:

cada descanso en la experiencia es un procedimiento que absorbe y asimila consecuencias de un acto anterior, ya menos que el acto sea en extremo caprichoso o rutinario, cada uno lleva el significado que se le ha extraído y conservado.”⁷⁶

Sólo mediante la revisión de la copia como un proceso complejo, que interpela a la producción de imágenes, es que se entiende su completa capacidad de manifestación. Lamentablemente, en el aula de arte de una escuela marginal, es difícil que un profesor se pueda detener a ver estos procesos, debido a que durante su formación no hay ejercicios que estén ligados a la cultura visual de los niños, como tampoco a fundamentaciones de la teoría del arte. Una concepción más amplia de las artes visuales contemporáneas ayudaría a entender con mayor profundidad las respuestas que dan los niños a las imágenes.

⁷⁴ Dewey, J., Ob. Cit., p. 64.

⁷⁵ Dewey, J., Ob. Cit., p. 64.

⁷⁶ Dewey, J., Ob. Cit., p. 64.

Si en el arte contemporáneo, la idea del “fin del arte” se instala; en el aula lo es también. No sólo los artistas se preguntan ¿para qué hacer arte? O ¿para quiénes hacemos arte? Estas preguntas ponen en evidencia profunda el rol social del arte, al punto de llegar a agotarlo. Al poder esclarecer estas preguntas en un aula de arte, y ver cómo las manifestaciones de imágenes de niños tienen relación con el arte contemporáneo, la clase de arte y sus imágenes pueden tener un lugar. La pedagogía en Artes Visuales ha fracasado en Chile en una propagación de la educación del arte contemporáneo, y es esa la razón por la que muchos planes y programas están a destiempo de lo que sucede en las artes visuales hoy. Ya desde los años 60’ se destaca el proceso de la pieza de arte, las ideas, y la postura política como parte fundamental de la obra, al extremo de dejar piezas sin terminar, o de mostrar sólo las técnicas que se han usado, pues bien, estos estamentos no han llegado a la educación artística. Por lo tanto, el desafío del arte apropiacionista de los años ‘70, donde por medio de la copia exacta, se contradice el concepto de autoría e institucionalidad, es una idea que no ha tenido reflexión por parte de quienes enseñan arte en las escuelas, cuestión que si se tomara en cuenta, podría entregar nuevos elementos críticos tanto a profesores como a los niños.

Las corrientes artísticas contemporáneas tienen un quiebre importante estéticamente. El crítico Arthur Danto describe este momento:

... me sedujo la idea de ser filósofo del arte, justo cuando el arte acababa de quitarse todo el pesado ropaje metafísico con que los expresionistas abstractos se habían querido arrebuja intelectualmente y se conformaba con producir obras que daban toda la impresión de ser objetos triviales de la vida cotidiana.⁷⁷

La propuesta de condensar en un mismo lugar piezas artísticas con objetos de la vida cotidiana, nace con Duchamp, pero las ideas se desarrollan a tal punto que los artistas desafían la materialidad de las obras hasta contraponerlas a sí mismas. La intención de agotar al objeto de arte,

⁷⁷ Danto, A., *El Abuso de la belleza*, Buenos Aires, Paidós, 2005, p.37.

permite que la idea sobresalga. Esta idea también revela la postura política de los artistas, puesto que apelan con sus obras a lo que no es visible, demostrando el potencial subversivo, rebelde e inatrapable del arte. Para el caso del arte apropiacionista de los '70, existen ciertos rasgos de arte efímero, ya que en la copia exacta de obras ya existentes, la imagen es redundante y no es el lugar de reflexión. Los artistas apropiacionistas aniquilan las imágenes, al mismo tiempo en que las usan. Las imágenes ya no son el centro para este grupo. Para artistas como Sherrie Levine, o Richard Prince, sólo por medio de la muerte de la imagen o del acto despreciativo hacia ella, concebían la supervivencia del arte. Esta corriente artística nos lleva a cuestionar todo sobre los procesos de las obras de arte, su lado político y su resistencia, como también la apropiación como una “tecnología” que revela el agotamiento de las imágenes en el arte.

La apropiación es una estrategia que utilizan los artistas en los años '70, para lo cual fotografían o usan imágenes creadas ya por otros artistas donde la copia, como tecnología, tiene un papel más protagónico que la imagen o la pieza de arte en sí. En el caso que haya una obra artística copiada, las reacciones son inmediatas, puesto que el concepto del original está totalmente instalado en la esfera artística, especialmente después de su teorización en el arte moderno. El antropólogo Arnd Schneider describe la apropiación como una esfera problemática en el arte contemporáneo:

Strategies of appropriation are, of course, highly problematic (politically and ethically) but I suggested that they are a principal characteristic not only of art which engages with anthropological subject matters, but also of anthropology itself.

Appropriation is usually charged with the implication of some 'inappropriate' action in taking something from one context and placing it into another. I want to propose a new approach to appropriation, which, whilst not doing away with the implied imbalances, put the stress on learning and transformation.⁷⁸

⁷⁸ Schneider, A. & Wright, C. (Eds.), *Contemporary Art and Anthropology*, Oxford y New York, Berg, 2006, p.36.

Es sólo en la producción artística contemporánea donde la copia ha tenido un lugar de revelación; incluso hasta ahora, la copia en la educación artística es menospreciada. Sin embargo, la copia como mecanismo de apropiación de imágenes revela un mecanismo donde se producen transformaciones de significados y al mismo tiempo un aprendizaje de nuevas maneras de ver. Este punto es crucial para la investigación que propongo porque empodera a la educación de las artes visuales a descubrir prácticas cotidianas de los niños vulnerables en una escuela y a revelarlas como mecanismo de aprendizaje, a descubrir el lugar sui generis de la copia como estrategia creativa.

La tecnología, según la antropóloga Heather Lechtman, es la forma en cómo algunas comunidades producen la solución material a algunos problemas. En ese sentido, dependiendo en qué comunidad estemos insertos es cómo podemos ver la creación de sistemas para la solución de diversos obstáculos de la cotidianidad. La tecnología como manifestación cultural, revela una “insistencia”, una forma de hacer, de percibir y enfrentar el mundo. Es por esto que los sistemas de producción y las manifestaciones culturales tienen una estrecha relación: las tecnologías que se usen para ambos, tienen una supraestructura que las gobierna; por lo tanto, pensar el “arte bajo las condiciones actuales de producción”⁷⁹ y la concordancia con las tecnologías empleadas en él, demuestra un lugar para entender la función social del arte.

En un momento cuando la proliferación de imágenes es excesiva, la copia o apropiación como tecnología revela las condiciones de la producción cultural, distanciándose de la idea de un mero acto mecánico, subordinado siempre a la autoridad del original. El consumo de imágenes y su poco detenimiento en ellas es una de las perspectivas con la que se puede revisar la copia como una salida única a un momento de “inundación de los

⁷⁹ Benjamin, W., “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica” en *Conceptos de la Filosofía de la Historia*, La Plata, Terramar Ediciones, 2007, p.148.

sentidos”⁸⁰. Por el contrario, la apropiación se propone como una forma de resistencia y coherencia con el momento que se vive en el arte contemporáneo. Especialmente, debido al consumo de imágenes es que se ve cómo la copia es una evidencia de la falta de autoridad que hoy tendría la autenticidad, o el original.

Walter Benjamin hace una revisión importante de la tecnología como un campo de expansión ideológica, y reivindica la reproductibilidad como forma emancipadora en el arte:

Al irrumpir el primer medio de reproducción de veras revolucionario, a saber la fotografía (a un tiempo con la aparición del socialismo), el arte sintió la proximidad de la crisis (que después de otros cien años resulta innegable), y reaccionó con la teoría de *l'art pour l'art*, esto es, con una teología del arte. De ella procedió ulteriormente ni más ni menos que una teología negativa en figura de la idea de un arte “puro” que rechaza no sólo cualquier función social, sino que además, toda la determinación por medio de un contenido objetual.

Hacer justicia a esta serie de hechos resulta indispensable para una meditación que tiene que habérselas con la obra de arte en la época de su reproducción técnica. Estos hechos preparan un conocimiento decisivo en nuestro tema: por primera vez en la historia universal, la reproductibilidad técnica emancipa a la obra artística de su existencia parasitaria en un ritual.⁸¹

Con esto, Benjamin declaraba que la fotografía llevaba consigo un potencial emancipador y político, el cual elevaba la función social del arte para una multiplicación de las obras de arte, en pro de un poder de exhibición que desbordara la institución, y que además, está dispuesta a ser reproducida. Es decir, la tecnología para Benjamin traía un poder revelador democrático para el alcance de las obras de arte en la vida cotidiana.

⁸⁰Buck- Morss, S., *Walter Benjamin. El Escritor revolucionario*, Buenos Aires, Interzona, 2005, p.197.

⁸¹ Benjamin, W., Ob. Cit., p. 156.

La reproducción que proponía Benjamin era una de las maneras de difundir democráticamente las obras de arte. Sin embargo, hoy ante la amenaza de persuasión que los poderes hegemónicos poseen a partir de la tecnología e imágenes, y el fuerte dinamismo y reproducción que esto crea, los mecanismos emancipatorios son otros. El artista al pensar en una apropiación como parte de su obra, está inmerso justo en el momento en que la imagen está expuesta por completo, y cada detalle de la técnica le permite repensar su propósito final. El artista, al estar envuelto técnicamente en esta manera de hacer, llega a construir una nueva obra.

Es por esto que la copia de imágenes como técnica, realza el proceso, más que la obra final del artista. El antropólogo Alfred Gell postula que el poder del arte radica precisamente en los procesos técnicos que conlleva:

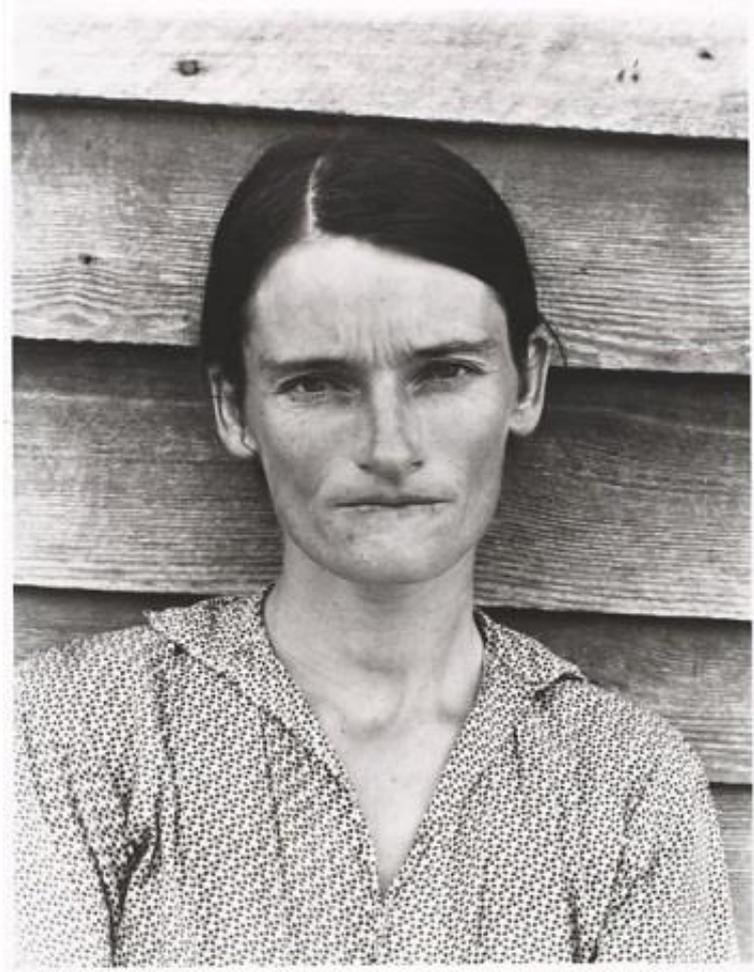
The power of art objects stems from the technical processes they objectively embody: the technology of enchantment is founded on the enchantment of technology. The enchantment of technology is the power that technical processes have of casting a spell over us so that we see the real world in an enchanted form.⁸²

Es real que en la creación artística, los creadores sienten un profundo deseo, no sólo por la imagen que están creando, sino tanto o más por el proceso en el que deben estar inmersos para esta labor. El pintar, esculpir, dibujar es un acto apreciado por el artista, proceso que hasta el arte contemporáneo tuvo un lugar secundario. Hasta el arte moderno, era la obra de arte la que se apreciaba y se ponía en manifiesto, y no todo lo que integraba la labor del artista:

We are inclined to deny this only because we are inclined to play down the significance of the technical domain in our culture, despite being utterly dependent on technology in every department of life. Technique is supposed to be dull and mechanical, actually opposed to

⁸² Gell, A, "The Technology of Enchantment and the Enchantment of Technology", en Coote, J. y Shelton, A., (Ed.), *Anthropology Art and Aesthetics*, Oxford, Clarendon Press, 1994, p.44.

true creativity and authentic values of the kind of art is supposed to represent. But this distorted vision is a by-product of the quasi-religious status of art in our culture, and the fact that the art cult, like other cults, is under a stringent requirement to conceal its real origins, as far as possible.⁸³



(Sherrie Levine, *After Walker Evans*, Fotografía, 1981)

Hasta el arte moderno existe una tendencia a ver el arte como una forma de “expresión” del artista que pone el acento en la forma única de manifestarse, haciendo que el arte por el arte se percibiera como un acto separado de otros procesos sociales. La copia en este sentido, se veía como

⁸³ Gell, A., Ob. Cit., p.47.

el extremo opuesto de esta idea, puesto que con ella se mutilaba incluso la capacidad de expresión del artista. Sin embargo, en el arte apropiacionista, se destacan a todos los agentes que están involucrados en las artes, tanto artistas, como espectadores y fuentes de las ideas: un proceso social e integral:

La obra de arte reproducida se convierte-, en medida siempre creciente, en reproducción de una obra artística dispuesta a ser reproducida. De la placa fotográfica, por ejemplo, son posibles muchas copias, preguntarse por la copia auténtica no tendría sentido alguno. Pero en el mismo instante en que la norma de la autenticidad fracasa en la producción artística, se trastorna la función íntegra del arte. En lugar de su fundamentación en un ritual aparece su fundamentación en una praxis distinta, a saber en la política.⁸⁴

La copia, permite una nueva manifestación en el arte, dada su difusión, pero para los apropiacionistas esta idea sigue desarrollándose hasta concebir la copia en sí como tecnología, y planteando la pregunta de por qué crece esta forma de hacer arte.

I.V. Reversión de la autenticidad como manifestación política en la apropiación.

El artista apropiacionista de los años '70, repiensa lo que circula en ese momento en la institucionalidad de los museos y en la comercial (galerías). Artistas como Sherrie Levine, Mike Bidlo, Richard Prince toman la idea de lo auténtico y lo llevan al límite hasta agotarlo. Este proceso se lleva a cabo, pensando detenidamente en cómo las cosas han estado hechas, o cómo y qué tecnologías están envueltas. Es decir, se acentúa el hecho de presentar el cómo se manifiestan los artefactos⁸⁵ como prioridad, dejando de lado la apreciación estética a las que se vean enfrentados ellos mismos

⁸⁴ Benjamin, W, Ob. Cit., p.157.

⁸⁵ Gell, A., Ob. Cit., p.47.

después de su manufacturación y todo *sensorum* corporal. Para Benjamin, la cuestión de la tecnología en las artes iba más allá de la apreciación:

Sin duda, Benjamin debe estar diciendo algo más que simplemente hacer de la cultura un vehículo para la propaganda comunista. Le exige al arte una tarea mucho más difícil; esto es, la de deshacer la alienación del sensorium corporal, *restaurar la fuerza instintiva de los sentidos corporales humanos por el bien de la autopreservación de la humanidad*, y la de hacer todo esto no evitando las nuevas tecnologías sino *atravesándolas*.⁸⁶

Esta idea destaca a los espectadores, pero de otra manera: se refiere a la idea en que como espectadores, la técnica de construcción de un objeto puede ser mucho más fascinante que el objeto en sí y porque tiene un potencial poco valorado. Para muchos artistas esta ha sido una pregunta sobre el sentido del arte, puesto que el proceso de factura de las obras pasa a ser desdeñado por los espectadores. En este sentido, el arte contemporáneo demuestra que la visibilidad en las obras conduce a reflexiones no visuales, pues según W.T.J Mitchell: “la cultura visual no se agota en lo visual”. Lo importante es relevar la idea que al estar hechas las cosas de una forma particular, producen también relaciones sociales acordes a ellas, cuestión que con cierta distancia permite ver la forma en que trabajan las ideas ciertas sociedades, y finalmente demuestra la eficacia de las tecnologías “en cierto dominio de relaciones sociales”.⁸⁷

⁸⁶ Buck- Morss, S., Ob. Cit., p.171.

⁸⁷ Gell, A., Ob. Cit., p.56.

Cuando Sherrie Levine toma una fotografía de una fotografía de Walker Evans, lo que está haciendo es denunciar la fotografía, pero denunciarla como un acto político y poderoso. Para el caso de las artes visuales y la copia, ya no son las imágenes que se copian lo importante, sino que el proceso mismo de la copia es lo valioso, ese es el acto de resistencia.



(Mike Bidlo, *Not Rauschenberg Erased De Kooning Drawing*, dibujo calcado y borrado, 2005)

Mike Bidlo por su parte hace una apropiación de una apropiación, cuando copia el “Dibujo borrado de De Kooning”. En 1953, el artista Robert Rauschenberg le pide a William De Kooning que haga un dibujo para que él lo pueda borrar; con esa acción Rauschenberg se apropia de un dibujo de De Kooning. Luego a comienzos de los 80, Mike Bidlo copia todo ese proceso, para apropiarse de la acción de Rauschenberg. Actos como éstos demuestran una politización del arte, pero por sobre todo sugiere cómo de forma radical, “el arte cesa de ser arte tal como lo conocemos”⁸⁸.

La antropología del arte que describe Gell tributa a esta idea de la tecnología como eje central y destaca que en la apreciación estética, el arte es el único dominio donde la elaboración de los objetos son los artefactos que pueden ser *hechos* hermosamente, es decir se admira la técnica con que se han hecho y qué piezas de arte son producto de una destreza, destreza técnica que remite a una forma de hacer en un momento determinado:

I propose that the anthropology of art can do this by considering art as a component of technology. We recognize work of art, as a category, because they are the outcome of technical process, the sorts of technical process in which artists are skilled. A major deficiency of the aesthetic approach is that art objects are not the only aesthetically valued objects around: there are beautiful horses, beautiful people, beautiful sunsets, and so on; but art objects are the only objects around which are *beautifully made*, or made beautiful. There seems every justification, therefore, for considering art objects initially as those objects which demonstrate a certain technically achieved level of excellence, ‘excellence’ being a function, not of their characteristics simply as objects, but of their characteristics as *made* objects, as products of technique.⁸⁹

⁸⁸ Buck- Morss, S., Ob. Cit., p.172.

⁸⁹ Gell, A., Ob. Cit., p.43.

Bajo este señalamiento, nos podemos detener en la copia como una forma de hacer que ha escondido muchas veces información importante sobre la factura de obras de arte. La copia nos remite al momento de creación e intimidad del creador, donde el proceso y la práctica artística están en auge.

Hemos visto como es que la copia en el arte contemporáneo rechaza su carga negativa o de mero recurso “didáctico” para el aprendizaje del oficio. La atención se traslada desde el producto copia hacia el mismo proceso de producción de él, exhibiendo una serie de operaciones que habían sido hasta aquí invisibles, pero ahora cuya misma emergencia revela ahora su potencialidad política en el arte, transgrediendo una serie de convenciones y reivindicando muchas veces procedimientos inexpertos que reclaman un lugar para sujetos que hasta aquí también habían estado fuera del campo del arte.

CAPÍTULO II

APROPIACIÓN DE IMÁGENES EN EL ESPACIO ESCOLAR

En el capítulo anterior he propuesto un recorrido panorámico destinado a conectar la noción de copia con las reflexiones y estrategias presentes tanto en el campo de la historia del arte como de la práctica artística. La noción de agencia de la imagen, agencia del productor de la copia, el ejemplo de la estrategia del arte “apropiacionista” como analogía, nos permiten entrar ahora en la problemática de la imagen en el ámbito escolar, objeto central de este trabajo.

Dentro de la escuela existen capas de significado que no son analizadas por los profesores; esto en general se debe a que los marcos curriculares son demasiado rígidos y en eso, se pierde la vista profunda de la escuela como un lugar de cultura. Una cultura distinta. En relación a esto, el arte contemporáneo, nos ha permitido reflexionar sobre “otras formas de hacer” y “otras formas de ver”. En particular, hemos analizado algunos ejemplos donde la copia ha sido la herramienta para la organización de la experiencia.

Los dibujos de los niños siempre han sido vistos más bien como un ornamento de esparcimiento, o de entretención en la escuela, sin poder ser analizados como un lugar de conocimiento. Es por esto que en las clases de arte, se espera que se pueda profundizar en la producción artística que hacen, sin embargo, los profesores no tienen las herramientas para hacerlo como pedagogos. Además, en la escuela ya están establecidos cuales son los lugares de conocimiento (lenguaje, matemáticas e historia), y claramente las clases de artes visuales no alcanzan esa jerarquía.

En este capítulo, revisaremos los dibujos de los niños del Tercero Año Básico de la Escuela Santa María de Agua Santa, los mecanismos de apropiación que hacen estos niños, en conjunto con ejemplos del arte contemporáneo donde, por medio de la apropiación, se han desafiado los estereotipos.

II.I La hegemonía cultural dentro de una escuela.

Como siempre, me pareció profundamente estimulante la idea de que dos cosas pudieran parecerse en todo pero aun así poseer significados e identidades muy distintos, como la Caja Brillo y las cajas de Brillo.⁹⁰

Arthur Danto

La Historia del Arte en las escuelas primarias no tiene un lugar propio. Particularmente en Chile, los planes y programas en educación artística están desfasados en el tiempo; la Historia del Arte ocupa un espacio muy pequeño frente a la urgencia de “hacer” en una clase de arte. Esta distancia ha provocado que la educación artística en las escuelas se vea perjudicada en dos aspectos muy claros: a) que no hay enseñanza de la Historia del Arte en las aulas primarias, y b) que se devela rápidamente la poca preparación que tienen los profesores de arte en la parte teórica de la disciplina; cuando lo anterior sucede, se produce una diferencia que merma directamente a aquellos profesores de arte que insisten en clases prácticas solamente, y los mantiene en una jerarquía inferior respecto de sus pares:

This appearance of engagement with practical reality is, however, a counterfeit pose separating us from layers of meaning and value in practical reality. Further, teachers who insist on this separation of theory and practice tend to occupy subordinate positions in the conclave of hierarchies that define education.⁹¹

El hecho de que algunos profesores de arte de escuela primaria eliminen la Historia del Arte de sus clases, los perjudica primeramente a ellos, ya que esa decisión los mantiene en lugares de subordinación ante pares que sí tienen preparación en este ámbito. Pero, además, perjudica al grupo al que enseñan, ya que la teoría, aporta una parte reflexiva sobre las imágenes y el arte, cuestión necesaria para afrontar los desafíos que los

⁹⁰ Danto, A., *El Abuso de la belleza*, Buenos Aires, Paidós, 2005, p.37

⁹¹ Cary, R., *Critical art pedagogy*, New York, Routledge, 1998, p.5.

niños enfrentan cada día. El diálogo sobre el arte y las imágenes, permite entender los discursos visuales a los que estamos expuestos.

A través de un estudio actualizado de la Historia del Arte, los valores estéticos contemporáneos y de la cultura visual, es como podemos aproximarnos con mayor precisión a lo que pasa dentro de un aula de arte. La reflexión en torno a lo que se produce ahí, visibiliza el pensamiento de los niños, y les permite tomar conciencia sobre las resignificaciones que hacen de su cultura visual.

Los dibujos infantiles han sido descritos por algunos autores como Lev Vygotski, Howard Gardner o Viktor Lowenfeld, quienes tanto desde la psicología cognitiva como desde la educación artística, han aportado ciertos patrones de lo que se espera que los niños dibujen en sus diferentes etapas. En especial, una revisión por etapas la desarrolla Viktor Lowenfeld en su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, quien ilustra incluso las habilidades que deberían llegar a tener los niños dependiendo de su edad y madurez psico motora. Sin embargo, estos patrones –y las evaluaciones asociadas– no consideran fenómenos específicos, por ejemplo que los contextos culturales de los niños inciden directamente en sus manifestaciones artísticas, por lo que describen patrones ideales de acción para esta materia. De hecho, para el caso de los dibujos que hicieron en esta escuela, éstos corresponden a la Etapa Esquemática que describe Lowenfeld para niños entre 7 y 9 años, pero sin decir nada más de lo que pueden explicar estos dibujos aparte de sus esquemas.

Es decir, aquella “estructura operante de vida”⁹² que tienen los niños de la Escuela Santa María, no está cubierta bajo el análisis que hace el autor, cuestión fundamental para explicar sus dibujos.

Este libro de Lowenfeld, busca revisar el desarrollo esquemático del niño, en pro de una educación donde se le permita al educando espacios de creatividad. El problema de los esquemas que hizo Viktor Lowenfeld es que

⁹² Geertz, C, “La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 2001, p.30.

produce unas expectativas precisas en los profesores y padres, es decir, ante los dibujos infantiles, el profesor espera que éstos calcen con las etapas que define el autor en su libro. Por otro lado, el libro es insistente en el hecho que las etapas descritas son un promedio de dibujos analizados. La pregunta entonces es muy básica: ¿cómo podrían relacionarse esos niños en Estados Unidos en los años 50, con niños de una escuela de extrema pobreza en el Chile de hoy? Este mismo asunto, se puede visualizar mejor al poner otros dibujos que tampoco encajan con estas etapas de desarrollo:



Archivo Fundación Juan Downey
Dibujos de los yanomami realizados entre 1976 y 1977,
Lápiz de color sobre papel 30 x 40 cm.

El artista Juan Downey en su viaje por América, realizó una obra extensa en video llamada *Transamérica*. Durante este viaje, paró junto a los indios Yanomami por un período importante, donde grabó, fotografió, pero

también dibujó una serie de “mandalas”. En este período el artista pidió a algunos indígenas que dibujaran junto él. Si tomáramos los dibujos que hacen estos adultos del Amazonas, y buscáramos revisar en qué etapa del libro de Viktor Lowenfeld se ubican, sería absolutamente errado proponer concordancia con algún esquema, puesto que a pesar de parecer dibujos infantiles, éstos han sido hechos por adultos que por primera vez usaban lápices, y cuyos grafemas tienen que ver con imágenes culturalmente muy distintas.

El caso de los dibujos de los niños del Tercero y Cuarto Año Básico de la Escuela Básica Santa María de Viña del Mar, debe ser descrito, conformando una visión más profunda de un grupo poco representado y de sus prácticas artísticas dentro de la escuela. Los valores estéticos de este grupo de niños, se forman a partir de las operaciones de apropiación que hacen de su universo visual, y de cómo le dan sentido a ciertas imágenes que para ellos son muy importantes en el momento de hacer los dibujos.

En Chile, a lo largo de los últimos 30 años, se ha asistido a un cambio vertiginoso en el desarrollo de la tecnología y de la cantidad de imágenes a la que tienen acceso los niños⁹³, especialmente con el Internet y la televisión, medios que evidencian su participación en la formación cultural de este grupo⁹⁴. La consecuencia de este cambio no necesariamente se muestra de forma evidente, puesto que el modo como captamos la cultura prefigurada por la tecnología puede tener variables. Esto concuerda con lo que sugiere De Certeau:

La presencia y la circulación de una representación (enseñada como el código de la promoción socioeconómica por predicadores, educadores o vulgarizadores) para nada indican lo que esa representación es para los usuarios⁹⁵.

⁹³ Freedman. K., *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*, New York, Teachers College Press, 2003, p. xii.

⁹⁴ Pancani, D., “Juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual”, en Dussel, I., y Gutiérrez, D., (Comp.), *Educación la Mirada*, Buenos Aires, Manantial, 2006, p.271.

⁹⁵ De Certeau, M., *La Invención de lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 2000, p.xliii.

Es decir, la recepción de una imagen no siempre responde a su propósito original. El caso de la Escuela Santa María de Agua Santa es un caso por investigar, pues se trata de un establecimiento educacional considerado de gran vulnerabilidad y que ha estado amparado por diversos programas estatales que buscan equiparar las grandes inequidades educativas de los distintos sectores socio-económicos medios, altos y los grupos más pobres. Por lo tanto, las decisiones estéticas que el grupo tome en un caso como éste, están relacionadas a la forma como ellos inventen sus vidas y amortigüen la cultura visual dominante con las inequidades en sus vidas.

II.II Escuela Santa María: caracterización del campo de estudio.

En esta investigación, el trabajo de campo estuvo centrado en la *Escuela Santa María de Agua Santa*, ubicada en la parte alta de la ciudad de Viña del Mar, en la costa central chilena; la zona central es la que tiene mayor desarrollo en Chile. La ubicación nos da los primeros indicios de la educación chilena: las escuelas que tienen difícil acceso son aquellas costosas y de élite, o por el contrario, las más vulnerables.

Para el caso de esta escuela, la comunidad escolar está formada por niños cuyas edades fluctúan entre los 4 y los 14 años, puesto que hay cursos que van desde el Kinder hasta el Octavo Básico (escuela primaria), pero a medida que se va escalando en los grados, el número de alumnos repitentes de los cursos va ascendiendo también, llegando a tener en los cursos más altos, chicos que deberían estar ya en la Enseñanza media (Secundaria). Muchos de los niños viven muy cerca de la escuela, en su gran mayoría en poblaciones muy precarias de alta vulnerabilidad y pobreza. Durante los años 2003 al 2005, la escuela Santa María de Agua Santa fue parte de los planes de mejoramiento del Ministerio de Educación por ser una de las escuelas públicas más vulnerables de Chile, sumándose al Programa

P900⁹⁶. Sin embargo, hubo algunos problemas de gestión que hicieron que esta escuela fuera perdiendo alumnos durante los años siguientes, especialmente desde el 2008 hasta la actualidad. Esto hace que las nuevas autoridades de la escuela estén batallando para que se incremente el número de niños matriculados en el establecimiento, junto con efectuar gestiones para la mejora de la práctica docente dentro de la escuela. La escuela está desprovista de diversos materiales, contando sólo con 4 galpones donde se han estructurado 5 aulas de clases y donde los cursos están compartidos: aulas compartidas (multigrado) para primero y segundo básico; otra para tercero y cuarto básico y luego un aula para quinto y sexto básico. Finalmente, un aula para séptimo básico y otra para octavo básico, curso donde hay muy pocos alumnos. La población escolar comprende un 30 por ciento de niños con necesidades especiales de aprendizaje, a pesar de que se calcula informalmente que ese porcentaje puede ser mucho mayor, alcanzando hasta un 45 por ciento. Esto hace que los profesores declaren no tener las herramientas suficientes para lidiar con la poca infraestructura y los impedimentos que se le presentan con la población escolar que tienen a cargo.

La práctica de la educación artística dentro de la escuela es muy escasa. Hay algunas horas de Artes Visuales en el horario semanal de toda la escuela, pero no hay profesor de la disciplina, por lo que esas horas están cubiertas por profesores que dada su buena voluntad e interés, hacen algunos ejercicios más cercanos a las manualidades que a lo que convencionalmente se entiende por arte. Como respuesta a esto, los alumnos se declaran muy interesados en estas actividades, pero eso también tiene que ver con que la escuela es muy pequeña y las actividades culturales los hacen salir un poco de la rutina presente en una escuela de precaria infraestructura. Los niños declaran estar en una escuela “fea”

⁹⁶ Las escuelas P-900 eran escuelas que estaban bajo un programa estatal donde 900 escuelas se seleccionaron por medio de los resultados de un sistema de medición de la educación de escuelas públicas y subvencionadas, pero en definitiva eran las 900 escuelas que presentaban la mayor vulnerabilidad socio-económica en Chile. Eran pocas en la ciudad, pues correspondían generalmente a escuelas rurales que constaban con menores recursos para llevar a cabo su misión educativa.

debido a la forma de galpón que tiene cada sector. Para el caso de esta investigación, se trabajó sólo con los niños del Tercero y Cuarto Año Básico (que comparten un aula), y el profesor jefe de curso nos acompañó sin intervenir. El grupo de trabajo era en estricto rigor de 12 niños, aunque hay una porcentaje de ausencia semanal alto, por lo que asistían generalmente 9 niños en el aula, cuestión que ha sido indicador del desinterés que los niños tienen por la escuela y que preocupa a las autoridades especialmente en cursos más avanzados.

Si bien, yo conocía desde hacía mucho tiempo esta escuela por diferentes trabajos realizados ahí; para la investigación y recopilación de los dibujos, me contacté con las autoridades de la Escuela, su Directora y la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica. Ellas permitieron que por el período de dos meses, pudiera visitar la escuela una o dos veces a la semana. Estas visitas que yo llamo intervenciones, son hechas cuando la Profesora Jefe de Curso está presente, pero sin tener ella ninguna participación en las actividades que yo realizo con el curso. El tiempo de mi visita en general tenía el promedio de una hora, durante las mañanas, en horario de clases, pero algunas veces se extendió a los recreos cuando conversé con algunos niños. Estas visitas se debieron hacer para poder recopilar los suficientes dibujos que dieran evidencia de mi trabajo. Si bien en esta investigación reitero, que los dibujos por copia son espontáneos en este grupo, para recopilar el material de trabajo debía hacer visitas que intencionadamente explorasen el dibujo.

En el Tercero y Cuarto Año Básico de la Escuela Santa María de Agua Santa se hicieron siete intervenciones donde el dibujo fue como el eje central de las conversaciones y material etnográfico que entregaron los niños. Las primeras dos intervenciones trataron de acercar a los niños a un dibujo libre, para conocer sus intereses y algunos códigos culturales de grupo y así poder acercarme a elementos de su cultura visual. Luego, en la tercera intervención, hubo entrevistas con todos los participantes y en la cuarta intervención los niños dibujaron junto a la ayuda de imágenes que ellos habían sugerido como importantes, para dejar el resto de las sesiones

(quinta, sexta y séptima) a dibujos que estuvieran directamente relacionados con imágenes que ellos habían mencionado como las más atractivas. Las imágenes de apoyo, en las últimas sesiones, fueron impresas en color de los dibujos animados que los niños nombraron. La impresión de las imágenes era un requerimiento, debido a la escasa infraestructura, pero también en los últimos dibujos los niños sumaron imágenes que ellos ya tenían y que ya ocupaban, como tapas de cuadernos, estuches, y otras imágenes impresas que también se sumaron al estudio.

El objetivo de las intervenciones era conocer los mecanismos de apropiación que aplican los niños de esta escuela en sus prácticas de dibujos libres, ver también qué imágenes son aquellas cercanas a ellos, y así poder adentrarse en una cultura visualmente prejuiciada peyorativamente como “pobre”, para poder de esta forma dismantelar, en el mejor de los casos, la idea de que la copia infantil es una evidencia más de la poca creatividad de los niños. Con esto quisiéramos esclarecer que la cultura visual no la brinda ni la educación, ni prácticas gubernamentales adoptadas en relación con la cultura, sino que más bien, es un “patrimonio” colectivo de los grupos, que es poco estudiado y entendido por quienes están a cargo de las manifestaciones culturales dentro de la escuela y también fuera de ella. Con esto, se quiere describir y defender códigos culturales de la vida de un grupo poco representado, para interpretar, y ponernos en lugar del otro⁹⁷, explicar sus fenómenos en pro de entender que la escuela es un centro de cultura que se transforma, que tiene agencia y claramente un poder político.

Al hacer una exploración etnográfica del arte y las imágenes de estos niños para comprender mejor su mecanismo, tenemos la oportunidad de agenciar al grupo, es decir, iluminar la capacidad de acción y transformación que el grupo tiene (cuestión que sin duda debería ser un objetivo del profesor de arte). De esta manera, se nos permite evidenciar los poderes hegemónicos que se encuentran en una escuela, principalmente representados por los planes y programas estatales que se persiguen en la línea artística en Chile, y que buscan mayoritariamente mantener la

⁹⁷ Geertz, C., Ob. Cit., p.29.

hegemonía cultural en un sitio determinado para su propio beneficio como autoridad cultural. Esto último se explica por el poco interés que tienen los planes y programas por una visión más contemporánea del arte y por el hecho de seguir con tendencias decimonónicas donde las artes visuales persiguen la admiración por aquellas imágenes que aprecien por sobre todo la cultura occidental europea y una idea de identidad nacional concebida bajo esos mismos términos.

Las artes, como una expresión más de la cultura de un grupo, constituyen prácticas o fenómenos que deben describirse de forma “densa”⁹⁸; así se puede dialogar con un universo conceptual distinto al nuestro y, para el caso de una escuela vulnerable en Chile, esto permitiría también conocer esas *micro operaciones*, que culturalmente se ejecutan, en pro del propio empoderamiento del grupo infantil. Si pensamos que los dibujos infantiles dentro de una escuela son también un lenguaje, sólo un cabal conocimiento de esta operación permitirá tener una visión más amplia: el acceso al mundo conceptual y categorial en el cual viven los niños de la comunidad escolar a la que se integran.

II.III Los niños del Tercero Año Básico de la Escuela Santa María de Agua Santa.

Los niños del aula del Tercero y Cuarto Año Básicos de la Escuela Santa María de Agua Santa de Viña del Mar son 12: 7 niños y 5 niñas. Las edades fluctúan entre los 9 y 12 años, y están en la misma aula, producto de la integración de dos cursos: una sala multigrado de tercero y cuarto básico, dada la baja matrícula. Sin embargo, sólo hay un niño de 12 años, el mayor del aula, que había ya repetido el curso, y que solamente estuvo en una de las intervenciones efectuadas, debido a un constante ausentismo, cuestión que ocurre en todos los cursos: los niños mayores dentro del aula que han repetido cursos, al sentirse desligados de sus pares dentro de la clase, faltan mucho, y declaran no tener ningún interés por aprender ni estudiar.

⁹⁸ Geertz, C., Ob. Cit., p.27.

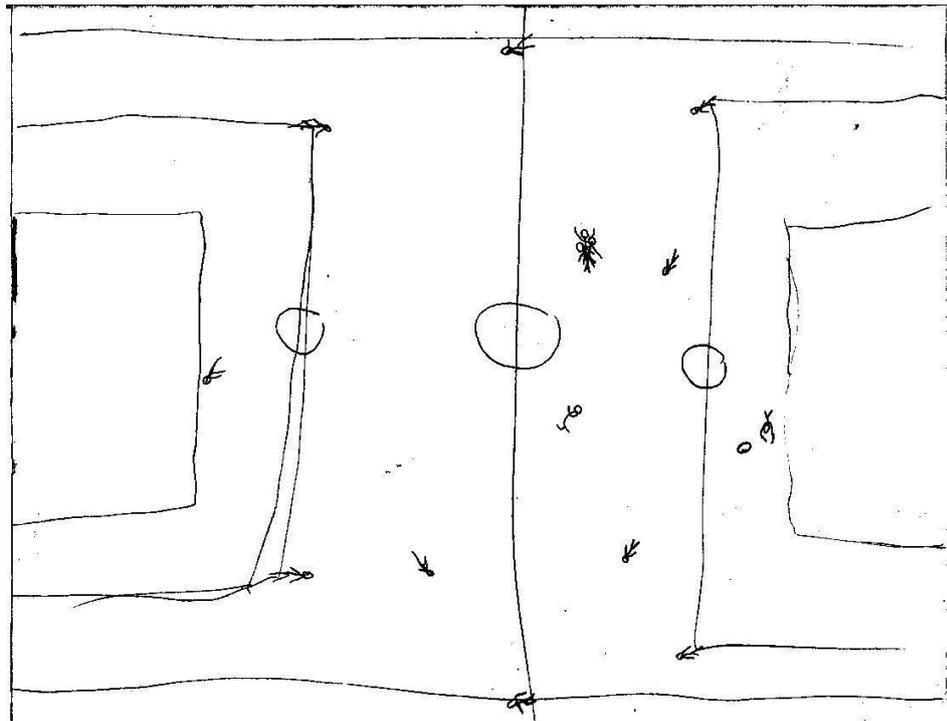
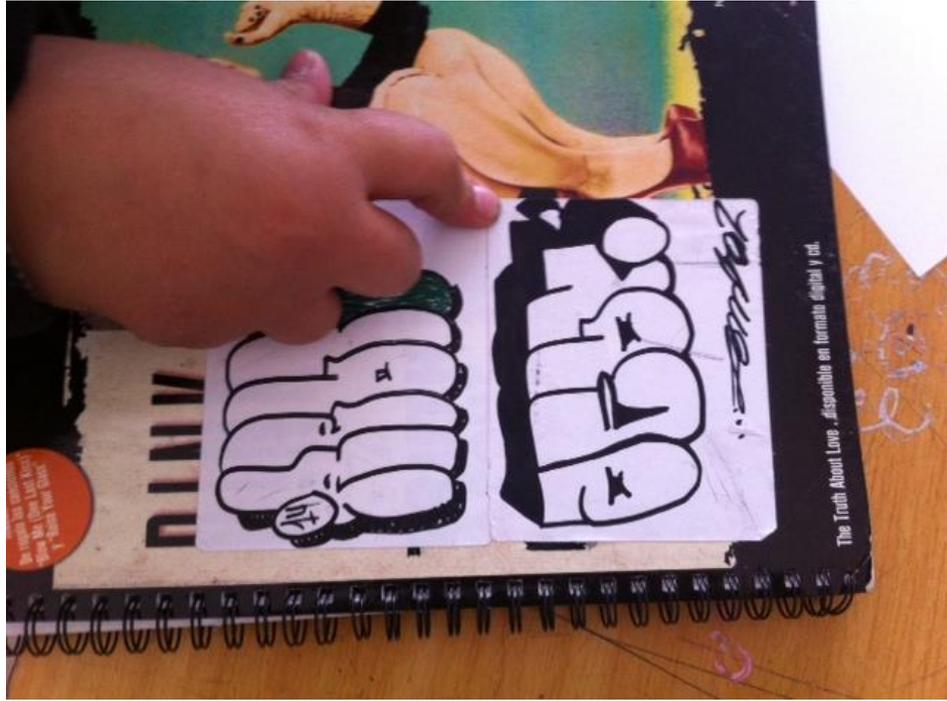
Al no haber profesores de Artes Visuales, la Profesora Jefe, profesora de Educación Básica está encargada de enseñar las materias más importantes en el currículo (Matemática, Lenguaje e Historia), y es quien algunas veces organiza e instruye la realización de un par de actividades de tipo plásticas, las que más bien se acercan a las manualidades, donde es habitual el uso de patrones fotocopiados para el recorte y pintado. Sin embargo, ella indica que el grupo “dibuja mucho”. Con esto la profesora se refiere a que muchas veces los niños dibujan en sus cuadernos durante las clases de otras asignaturas, comúnmente como modo de capear el aburrimiento. Los materiales que usan para dibujar son básicamente los lápices grafitos con los que escriben y dibujan en sus propios cuadernos, porque no tienen otro tipo de materiales para hacerlo, no hay cuaderno de dibujo; por lo tanto todos sus dibujos son hechos en los cuadernos delineados para matemáticas, y cuando tienen la oportunidad les dan papel de fotocopia blanco para dibujar. Los niños al carecer de todo tipo de material para las artes visuales, hacen dibujos en hojas que quedan sin poner la más mínima atención, es por esto que para esta investigación además de proveer de los materiales como hojas blancas de dibujos, lápices, gomas de borrar e imágenes, se tomó tiempo para conversar con cada uno de los niños sobre lo que hacían, cuestión que fue muy valorada por parte de ellos. Los niños parecían deseosos de conversar sobre las imágenes que hacían, puesto que relataban sus mundos y aquello que les interesaba. Como dije anteriormente, esta es una de las escuelas más castigadas socialmente en Viña del Mar, y el hecho de la poca atención de parte de los profesores es transversal a toda la escuela.



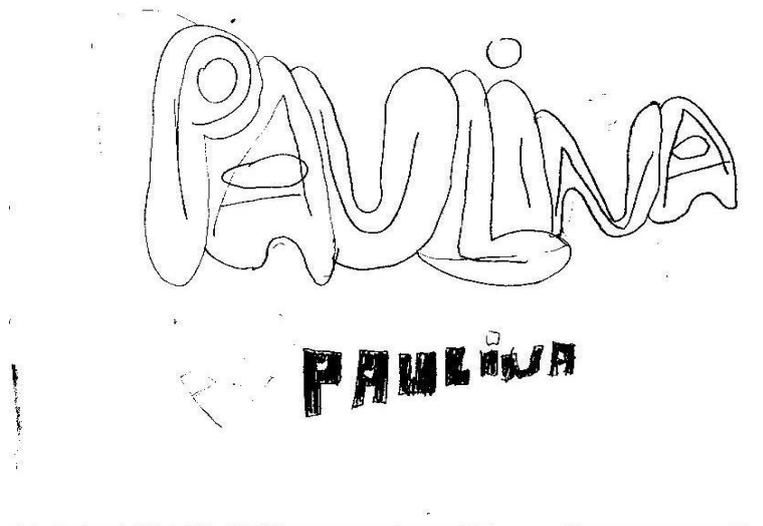
(Fotocopias coloreadas en actividades de arte esporádicas)

Al comenzar la investigación me percaté que los dibujos que se hacen en los cuadernos, esporádicamente, son básicamente patrones y garabateos. Una sola niña se esmeraba haciendo dibujos originales que tenían relatos, insertos en un paisaje y con diversos detalles que permitían reconstruir una historia. Durante mi investigación fue interesante que dos de las niñas, se esmeraran en hacer páginas completas de “corazones y estrellas”, cosa que “sólo las niñas podían hacer”, y que les era de mucho agrado no sólo el hacerlas, sino también el regalarlas.

En las primeras dos intervenciones, se pidió a los niños que hicieran un pequeño dibujo que diera cuenta de donde ellos vivían. Estos dibujos en general fueron bastantes básicos, con muy pocos detalles; la mayoría del grupo trató de hacer un dibujo, pero varios hicieron otra cosa: dibujos de partidos de fútbol, dibujos de corazones, de la bandera de su equipo de fútbol o grafitties. Esto no fue inconveniente porque al ser la primera sesión, era de esperar que los niños se sintieran un poco reacios a participar. Sin embargo, los indicios de su cultura visual ya se presentaban, ya que algunos hacían alusión al universo visual infantil como eran los partidos de fútbol, los grafitties y las decoraciones femeninas que aparecen recurrentemente en los juguetes de las niñas y en sus útiles escolares. Los dibujos parecen muy básicos, cuestión que examinada bajo una mirada más profunda de ellos, no evidencia poca destreza en el dibujo, más bien el poco interés en participar de la primera sesión. Lo interesante de esta primera sesión es que ya en este momento, los niños buscan imágenes de referencia para poder plasmar algo. Como cualquier modo de apropiación, se fijan en las tapas de sus cuadernos, o en las imágenes de sus estuches para poder retratar el encargo solicitado.



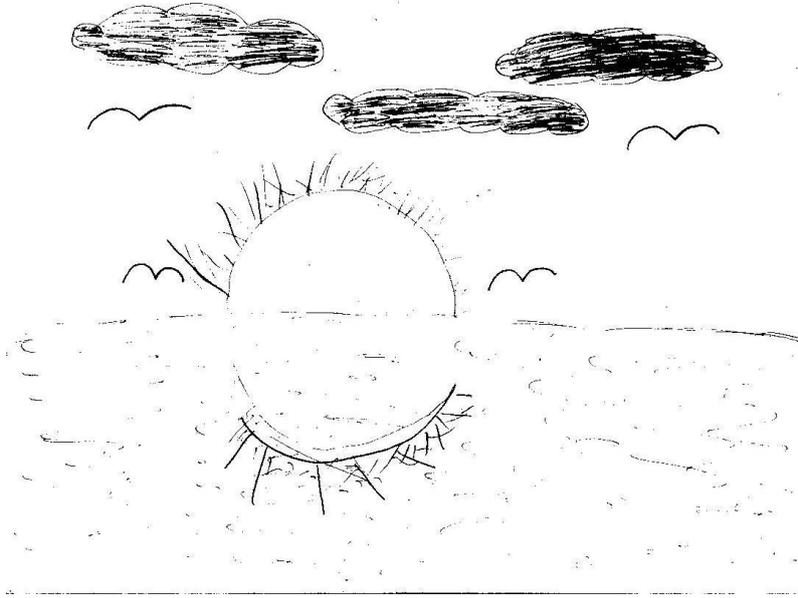
(Dibujo de Cristofer, 9 años, Tercero básico)



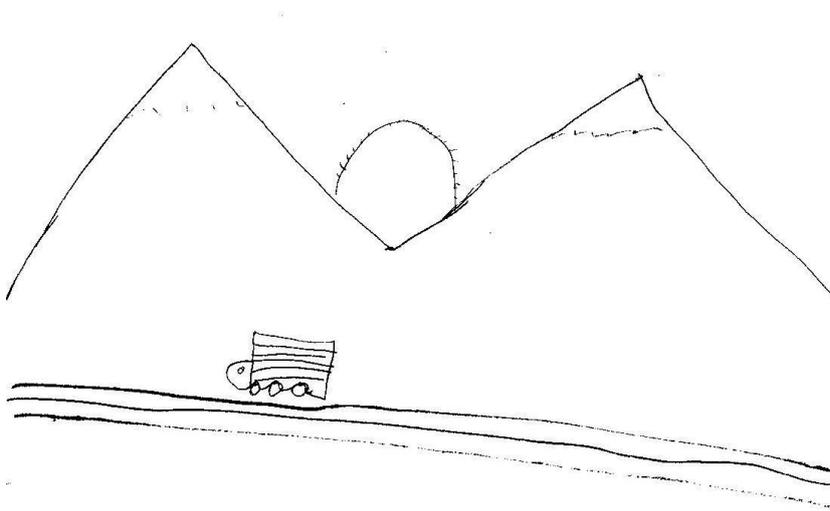
(Dibujo de Paulina, 9 años, Tercero básico)

En la segunda sesión se les pidió que hicieran un dibujo de cómo planeaban sus vacaciones. Esta petición tuvo más sentido para los niños, porque empezaron a imaginar dónde estarían o dónde querrían estar. Sin embargo, algunos patrones se repitieron, especialmente en los dibujos de partidos de fútbol, pues al menos tres dibujos de un patrón de paisajes (atardecer, sol, montañas, mar) y el caso de una niña, Alexandra, que sólo hacía corazones. En estos dibujos se vieron más destrezas; los niños se vieron también más motivados a participar, y tuvieron más orientaciones sobre cómo pensar los dibujos, por ejemplo “¿Qué te parece si te dibujas acompañado en este dibujo?”. Además, era muy claro que estas intervenciones eran vistas con un poco más de comodidad y les gustaba que se hicieran, y que alguien les dedicara atención a sus dibujos. Fue que se realizó en la tercera sesión donde no se dibujó, pero sí se entrevistó a los niños. Pero el hecho de que los niños buscaran imágenes de referencia, era nuevamente una forma de articular el encargo y poder plasmar los dibujos. Buscaban entre sus pares lo que ellos hacían para repetirlo, es decir, se preguntaban entre ellos “¿qué significa vacaciones?”, o nuevamente

trataban de encontrar en las imágenes de sus estuches, o tapas de los cuadernos, alguna imagen que les interesara copiar y que pudiera estar en este trabajo. Como el trabajo de campo se hizo en Diciembre, los pinos navideños se hacen parte de varios dibujos.



(Dibujo de Pedro, 9 años, Tercero básico, primera intervención)



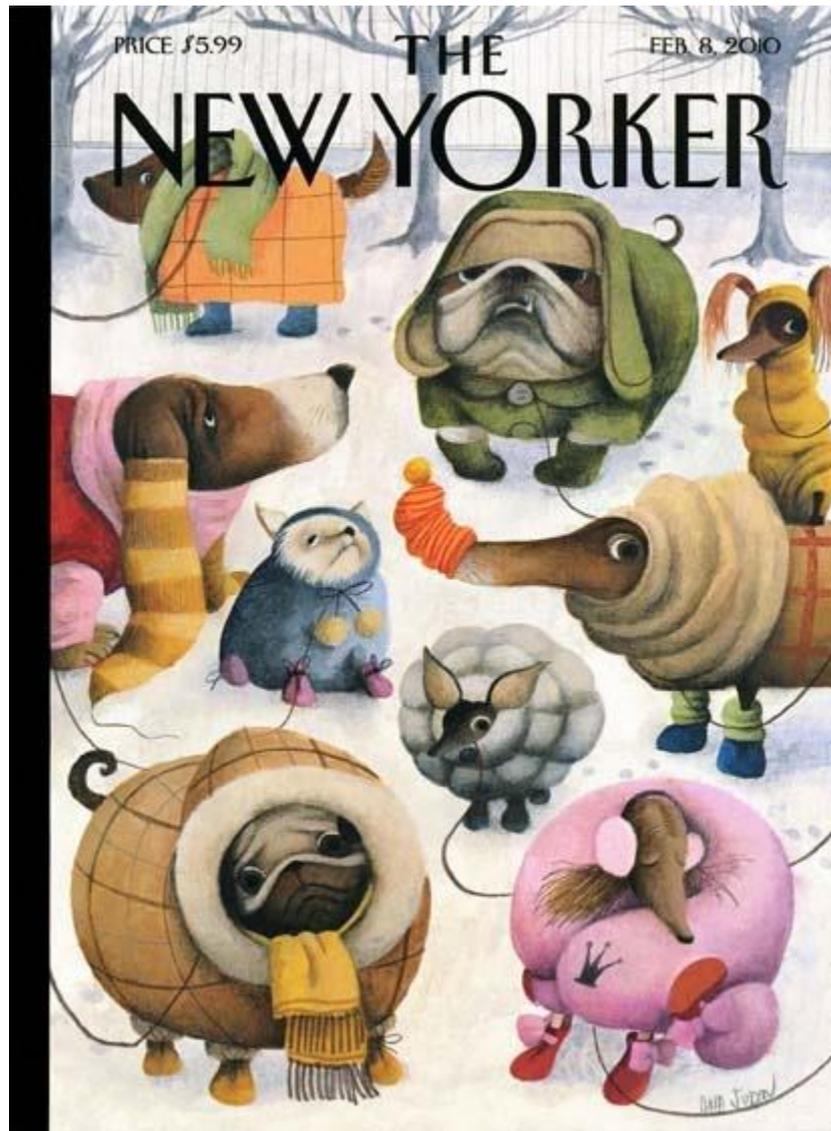
(Dibujos de Makarena, 9 años, Tercero básico, segunda intervención)



(Dibujo de Catalina, 9 años, Tercero Básico, segunda intervención)

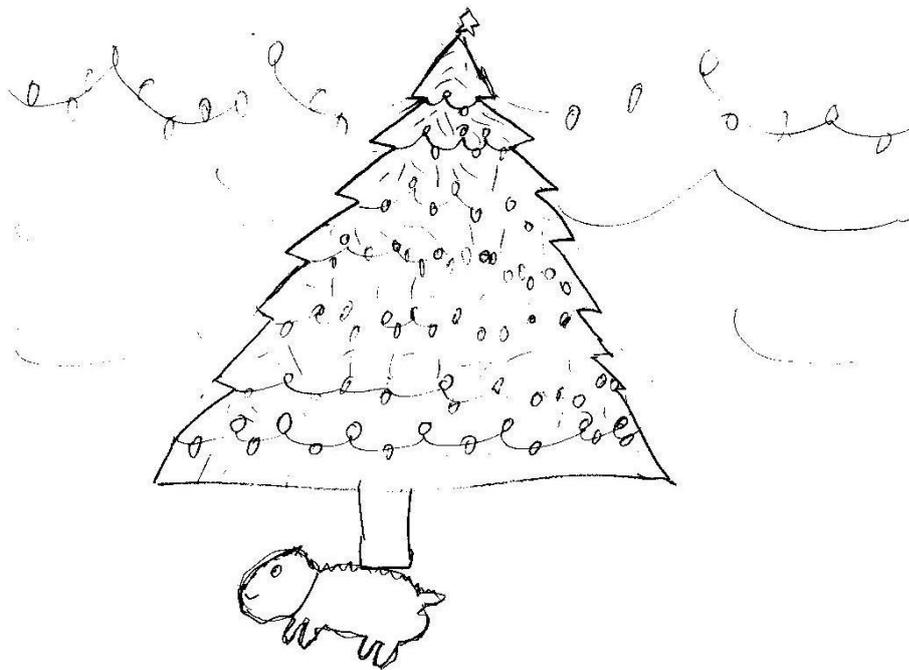
La cuarta sesión tuvo una diferencia, pues se les presentaron imágenes impresas, pues anteriormente, ellos habían solicitado como imágenes que querían ver continuamente para que les sirvieran de ayuda para realizar sus dibujos, para esto se imprimieron imágenes de perros (animales de mucha presencia en las calles de Chile). En esa sesión se dibujó desde imágenes que no provenían de ningún tipo de dibujo animado de TV reconocible para ellos.

El grupo en general había señalado que en sus casas todos tenían uno o más perros, y es por esto que se seleccionaron estas imágenes. Las imágenes no provenían de ningún tipo de dibujo animado de TV reconocible, más bien provenían de fotografías y dibujos de algunos ilustradores

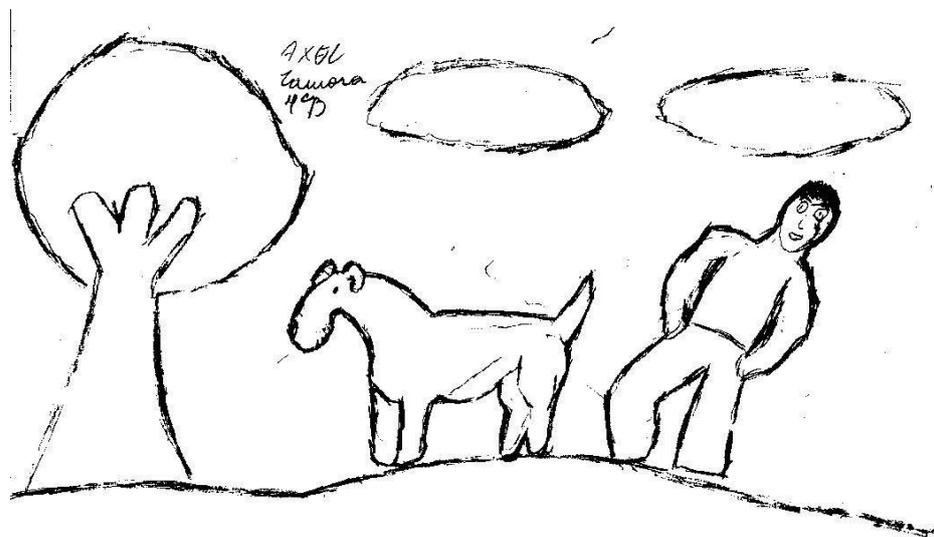


(Dibujos de la ilustradora española Ana Juan, 2010)

Para este dibujo, los niños hacen un gran vuelco, de mayor relevancia respecto de sus anteriores ejercicios, pues al tener en sus manos imágenes atractivas, se esmeraron en copiarlas e insertarlas en espacios más reconocibles. Es en esta sesión cuando todo el grupo deja los dibujos básicos, para ampliar automáticamente su destreza en la copia como mecanismo vital para hacer sus dibujos y su ampliación. Desde los primeros esbozos de dibujo y copia, los niños expandieron su visión de mundo, incorporaron a más personajes e incluso se pudo distinguir la calidad de línea que cada uno tenía para dibujos más desarrollados. Había líneas muy gruesas donde se marcaban mucho a los protagonistas de los dibujos, otras más delicadas. Es más, para esta sesión, algunos de los niños no quisieron entregar sus dibujos porque querían quedárselos. Alexandra, que ya en varios intentos anteriores no salía de los dibujos de corazones, se atrevió a dibujar otra cosa, tratando de copiar algunas imágenes que se parecían a los perros de su casa. Al final de la clase se permitió el calco, cosa que fue hecha por toda la clase, dirigiéndose ellos al vidrio de la ventana para poder hacer traslúcidas las imágenes impresas. Esto no hubo que enseñarlo, pues los niños ya conocían el mecanismo. Desde los dibujos que se obtenían por calco, nacieron historias de mayor densidad.



(Dibujo de Makarena, 9 años, tercero básico)



(Dibujo de Axel, 12 años)

En la sexta y séptima sesión se integraron imágenes que ellos querían dibujar y que en su totalidad pertenecían a dibujos animados que ellos declaraban ver por televisión de cable. A pesar de que ya en estas sesiones los dibujos se ven en la mayoría de los casos más fluidos, sin embargo, es importante señalar que los niños hacen dibujos de la televisión porque no se sienten con la habilidad necesaria como para poder hacer dibujos de sus vidas. Como ya se vio en la primera sesión, el hecho de dibujar lo asocian con la de reproducir patrones de paisaje (paisaje de montaña, el sol, un atardecer), independiente de lo que se les pida como encargo. Sin embargo, cuando se les presentan imágenes significativas y que son parte de su cultura visual, los niños buscan una forma para “consumirlas” o “llevárselas”. Pero ya en estas sesiones los niños abiertamente usan las tapas de sus cuadernos para calcar figuras que les son atractivas y reconocibles; las tapas de los cuadernos incluían dibujos de la televisión. Hubo un solo caso en el que una de las niñas tuvo muchísimos problemas para dibujar, e incluso rompió un dibujo y desistió de hacer completas las últimas sesiones. Este caso se podría aproximar mejor a una revisión relacionada con didácticas del arte, aspecto que no se aborda en esta investigación.



(Dibujo de Axel, 12 años, séptima intervención)

En esta última sesión los niños copiaron dibujos, usando diversas formas de copia, algunos sólo mirándolas, otros ubicándolas en la ventana para calcarlas, pero en casi la totalidad la idea era tener al frente a estas imágenes lo que les permitía establecer una especie de comunicación con ellas, un “susurro”. Era como si les conversaran. Dónde, por qué y cómo ubicaban su dibujo era algo que dialogaban con la imagen, tal como dice Mitchell, preguntándole “¿qué quería?”⁹⁹. Tres niñas comenzaron a copiar la imagen de la cerdita Peppa en bicicleta. Peppa la cerdita es un dibujo animado que se transmite en la televisión por cable y que está enfocado al público preescolar. A pesar de que era la misma imagen, ellas iban hablando de qué trataba lo que estaban haciendo. Peppa en cada una de las imágenes iba a distintos lugares, y al término de la copia, los dibujos tenían distintos destinos, las niñas declararon al respecto:

“Yo este dibujo se lo voy a regalar a mi hermana.”

⁹⁹ Mitchell, W.T.J., *What do the pictures want? The lives and loves of images*, Chicago, Chicago Press, 2005.

“¿lo puedo copiar de nuevo?”

“A mí Peppa me gusta porque la veo en el 23” (refiriéndose al canal del cable).

Lo interesante del último dibujo por copia, es que demuestra que un mismo objeto puede ser apropiado de diversas maneras, y que eso enriquece tanto al objeto como a quien experimenta la apropiación, este es un hecho de transformación social¹⁰⁰, y es esto justamente lo que no es visto por parte de los encargados de las artes visuales en la escuela. Es en estos dibujos donde encuentran articulación y son esas manifestaciones las que deben ser revisadas tanto por los profesores como por los mismos niños para reflexionar sobre el universo visual (y persuasivo) al que están expuestos. Para el caso de la Escuela Santa María de Agua Santa, esto se hace más extremo puesto que no hay ni siquiera un profesor de artes visuales, por lo tanto, el dibujo de los niños sigue en su estado de “garabato”, dibujo sin sentido que se hace para entretención entre clases. Es decir, el dibujo de los niños en esta escuela queda relegado a ser como una herramienta cultural estéril.

II.IV El proceso de exposición-copia-apropiación.

Para Danto resultaba extraordinario que dos cosas casi idénticas tuvieran un significado distante¹⁰¹; sin embargo, hoy más que nunca, con la gran proliferación de imágenes, con los préstamos de una a otra y los mecanismos de apropiación cotidianos, esta afirmación ya casi no es sorprendente, sino que se ha convertido en una característica de la visualidad contemporánea. Resulta fascinante poder encontrar el significado de una misma imagen o artefacto en dos lugares distintos, puesto que revela la forma de lectura que se hace de la imagen y el bagaje cultural que lleva el

¹⁰⁰ Gell, A., *Art and Agency*, Oxford, Oxford Press, 1998, p.6.

¹⁰¹ Danto, A., *El Abuso de la belleza*, Buenos Aires, Paidós, 2005, p.37.

lector. Se trata de una cuestión que Michel de Certeau asume como una nueva forma de escribir sobre la cultura, una *cultura en plural*, es decir, el bagaje cultural no tendría que ver con cuánto peso lleva, sino más bien con las diversas formas en las que hemos sido construidos culturalmente y las prácticas culturales que llevamos auestas. Lo importante para esta investigación es “preguntar por el sentido y el valor”¹⁰² que le daban los niños a la práctica del dibujo como manifestación cultural en el aula de clase y no por su condición ontológica.



(Dibujo por copia de Felipe, 9 años, Séptima intervención)

¹⁰² Geertz, C., Ob Cit., p.24.

Los niños del Tercero Básico de la Escuela Santa María de Agua Santa, también ven una cultura en plural: las imágenes a las que ellos remiten son básicamente las de la televisión. No revelan ningún tipo de conocimiento sobre imágenes desde el mundo del arte, pero sí enfatizan el hecho de que saber dibujar “es dibujar igual a las cosas”. Esta pretensión *mimética* resulta común como afirmación de parte de cualquier niño, independiente de su nivel de conocimiento sobre la técnica del dibujo. Aquí la palabra *mímesis* conserva su definición clásica (griega) como imitación pictórica de la realidad, aunque en Platón esa imitación del arte estuviese “a tres grados de distancia de la realidad”, pues si la realidad última es el mundo de las Ideas, y la naturaleza es una sombra material de ese mundo, la pintura como imitación de los objetos naturales sería “la sombra de la sombra”.¹⁰³ No obstante, aunque sea un esfuerzo imposible, el arte aquí queda definido: se debe a la *mímesis* más perfecta. Sabemos hoy que ese ideal mimético es imposible dado que siempre está implicado algún grado de mediación, pero es aquel concepto clásico el que mejor da cuenta de la intencionalidad de los niños.

Los niños, en las entrevistas, manifestaron que sus imágenes favoritas provenían de los dibujos animados que podían ver por medio de la televisión de cable, medio por el cual ellos se estarían alfabetizando visualmente. Esto consistiría en comenzar a poseer cierta habilidad que les permita “comprender e interpretar los nuevos medios visuales y los múltiples discursos en conflicto que a través de ellos circulan”.¹⁰⁴

Si bien la televisión ha sido siempre considerada un medio inferior a los libros y, para nuestro análisis, inferior a las imágenes relativas al arte, este sí que es el medio en el que los niños empiezan a articular imágenes, y es su fuente primaria. Por lo tanto, es importante discriminar qué tipo de habilidades están teniendo estos niños en relación a lo visual y a la televisión y al respecto Walker indica lo siguiente:

¹⁰³ Platón, La República, (Libro X), Buenos Aires, Eudeba, 2011. p. 586-587.

¹⁰⁴ Hernández, F., Ob. Cit., p.58.

La acusación revela que se considera a la televisión inferior a los libros, y que la habilidad de “leer” imágenes se valora menos que la habilidad de leer palabras. La televisión es actualmente el principal medio de entretenimiento de masas en las naciones desarrolladas, y también es un recurso educativo en muchas escuelas y universidades. Lógicamente, por lo tanto, las escuelas deberían evaluar las habilidades visuales junto con las capacidades de leer.¹⁰⁵

Si bien, especialmente en el marco escolar, la lectura de textos tiene una alta prioridad ante una discusión o análisis de imágenes (o de la clase de arte), el soslayar la importancia que tienen los medios de comunicación como la televisión o internet en la alfabetización de los niños, sea textual o visual, es un error no sólo para los dibujos que hacen, sino también en la forma en que los niños están *dispuestos* al conocimiento; eso tiene que ver con su alfabetización visual y su relación con los medios.



(Escena de dibujo animado Bob Esponja)

¹⁰⁵ Walker, J., Chaplin, S., *Introducción a la Cultura Visual*, Barcelona, Octaedro, 2002, p.151.

La exposición y deseo por los dibujos animados, es un ejemplo interesante para ver cómo los niños decodifican imágenes bastante complejas y sin un hilo conductor obvio. El personaje de Bob Esponja fue discutido con los niños y ellos encontraban el mundo de este personaje “entretenido” y “lindo”, demostrando aquí que no sólo las imágenes entregan un relato para los niños, sino que también los disponen a una potencial aspiración por ver nuevas imágenes de esa misma complejidad, y también hacia el consumo de ellas. Por lo tanto decir que “la habilidad para ver y comprender imágenes no requiere tanta enseñanza y aprendizaje como leer y escribir”¹⁰⁶ es un punto importante por discutir, porque no sólo se elude el hecho de que la comprensión de imágenes sí puede tener mecanismos complejos de enseñanza, también evidencia un ejercicio hegemónico arcaico, cuya lectura de imágenes es algo “fácil” y para “tontos”, argumento que se hacía desde la evangelización colonial. Por esto, las imágenes no son necesariamente enseñadas (y por tanto, pensadas), es decir, no es conveniente que se haga esfuerzos por enseñar y dar entendimiento a las imágenes¹⁰⁷. Todo este argumento que es una de las bases de los estudios visuales, ha sido la herramienta escondida desde la era colonial para usar a las imágenes en la dominación de los sectores populares y recaudar beneficios para los poderes hegemónicos.

Un argumento que puede validar a los estudios visuales en relación a la educación podría ser que “los teóricos de la recepción han dedicado mucho esfuerzo para intentar comprender a los lectores ideales o implícitos construidos por los textos, mientras que los investigadores empíricos han estudiado cómo leen las personas reales, cómo responden las verdaderas audiencias a las películas o a la televisión”¹⁰⁸. La distinción entre este tipo de investigaciones no tiene ningún sentido de arrebató académico, más bien lo

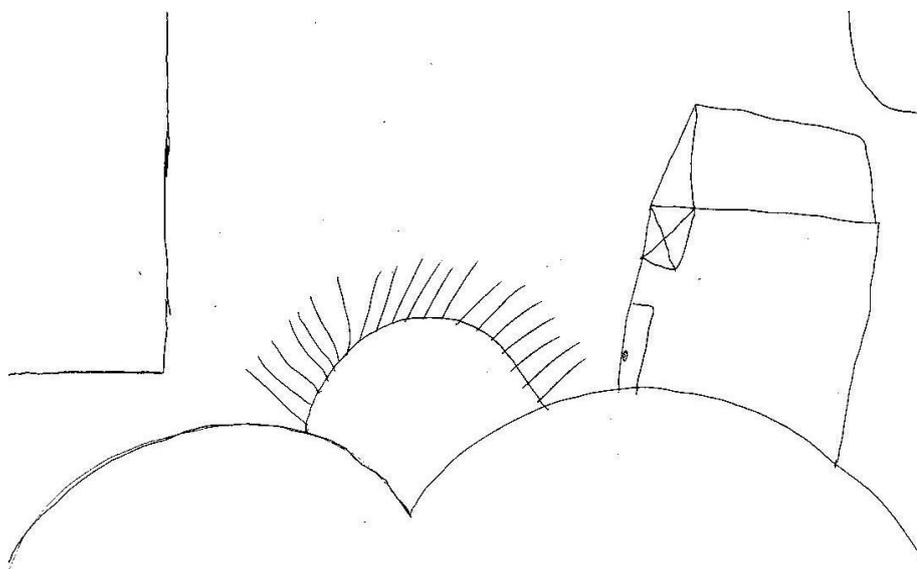
¹⁰⁶ Walker, J., Chaplin, S., Ob. Cit., p.154.

¹⁰⁷ Burucúa, J.E., *Corderos y elefantes. La sacralización y la risa en la modernidad clásica*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001, p.39.

¹⁰⁸ Walker, J., Chaplin, Ob. Cit., p.160.

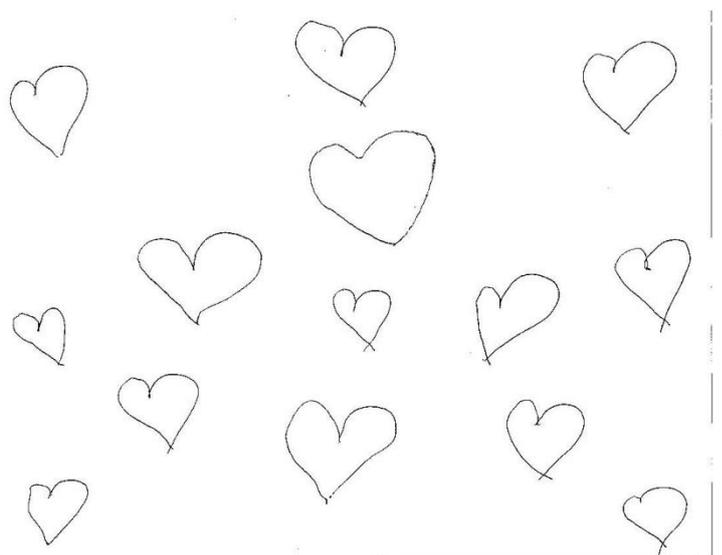
importante de ellas para este estudio, es que los estudios visuales son la clave en el encuentro aprendizaje-enseñanza de los niños.

El hecho de que la televisión sea un elemento primordial en nuestro estudio, permite argumentar que existen representaciones que se contraponen entre sí: las imágenes de la televisión suelen ser diametralmente opuestas a la representación que hacen de su entorno. Este punto es interesante, ya que se pensaría que es el paisaje y su experiencia cotidiana la primera fuente de un dibujo infantil; sin embargo, en la primera intervención cuando se les pide que hagan un dibujo sobre sus vidas, y su vacaciones, casi la mitad del curso, dibuja patrones de paisajes que no se asemejan a su diario vivir, incluso dos alumnas simplemente dibujan patrones de decoración. Los niños en la segunda intervención tuvieron que dibujar sus futuras vacaciones, y para varios el encargo fue difícil, puesto que declaraban “no saber dibujar”. Cuestión que se contradecía con la afirmación de la profesora, cuando decía que los niños dibujaban mucho.



(Dibujo de Pablo, 10 años, Cuarto Básico)

Lo que queda en evidencia con esto, es que los niños al tratar de retratar una experiencia real, se sentían sin las capacidades de poder dibujar su entorno; sin embargo, era real que les gustaba mucho dibujar. Para esto, utilizaban patrones de fácil acceso, como los dibujos animados, y las niñas patrones que, por otro lado, evidenciaban su postura de “niñitas” que iban por recurso a patrones de decoración, donde repetían una y mil veces un corazón, o un corazón y una estrella. Esto último causó una gran sorpresa: en un grupo donde la experiencia escolar es más bien hostil, estos corazones posicionaban a las niñas con una diferencia de género y de actitud dentro de su aula, además estos dibujos de corazones y estrellas se hacían para poder ser regalados. Por último, fue sorprendente ver como esta repetición incesante de páginas y páginas de corazones y estrellas, abstraía a las niñas por largos períodos, y lo más importante era la forma, la que Linda Leonard y Sharon Thompson describen como “pilar” en su texto “Copy?...Real Artist don’t copy! But maybe children should”¹⁰⁹, donde el hecho de la repetición y copia *permitía*, para el caso de Alexandra, “poder dibujar algo”.



(Dibujo de Alexandra, 8 años, Tercero Básico)

¹⁰⁹ Leonard, L., Thompson, S., “Copy?...Real Artist don’t copy! But maybe children should”, en *Art Education*, Vol.47, n°6, 1994.

Si bien es cierto el hecho que para los niños del pasado las revistas ilustradas y los cómics eran una fuente de alfabetización visual; en cambio para este grupo, sin duda alguna, hoy es la televisión, puesto que lo que consideramos es el objeto que nos permite explicar qué producciones culturales para la infancia aparecen¹¹⁰ y consideran al niño. El acceso a Internet es escaso, estos niños no tienen computadora, pero sí señalaron usar la de algún pariente o vecino. Para poder comprender la cultura visual de un grupo, es importante tener en cuenta esto, ya que hoy dada una visualidad mediatizada, es imposible no considerar estos medios de persuasión y cómo se responde a ellos. En relación a esto, Walker sostiene:

Los estudiantes de la cultura visual no se están interesando principalmente en cómo las personas ven el mundo, sino en cómo las personas ven las imágenes estáticas y en movimiento y otros artefactos que han sido realizados en parte para ser mirados.¹¹¹

Esto nos lleva a considerar un aspecto interesante en lo que respecta al mecanismo de apropiación que hacen estos niños para sus dibujos: primero que su fuente principal no es el paisaje cotidiano, sino más bien la televisión; segundo que los niños de este Tercero Básico de la Escuela Santa María de Agua Santa tienen un diálogo con la imagen, la buscan y ella les responde, cuestión sobre la que se pregunta W.T.J Mitchell en “What do the pictures want?” (¿Qué quieren las imágenes?)¹¹², puesto que designa a la imagen como un ser que también nos interpela:

Pictures are things that have been marked with all the stigmata of personhood and animation: they exhibit both physical and virtual bodies; they speak to us, sometimes literally, sometimes figuratively; or they look back at us silently across a “gulf unbridged by language.”¹¹³

¹¹⁰ Szir, S, *Infancia y Cultura Visual, Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006, p.19.

¹¹¹ Walker, J., Chaplin, S., *Ob. Cit.*, p.42.

¹¹² Mitchell, W.T.J., *What do the pictures want? The lives and loves of images*, Chicago, Chicago Press, 2005.

¹¹³ Mitchell, W.T.J., *Ob. Cit.*, p.30.

Es en esta intimidad cotidiana que los niños tienen con sus dibujos, donde queda demostrado que no sólo “quieren” o desean imágenes para su consumo, sino que también las imágenes les demandan cierto juego de miradas que en una negociación muy particular para este grupo escolar, se responde constantemente en la copia y apropiación de imágenes. El grupo casi en su mayoría, respondía que querían hacer dibujos lindos, buscando este espacio “belleza” en algún lugar de su escuela. Estos niños a pesar de que no tienen mucho acceso a Internet, lo consiguen con algunos parientes o vecinos. Camila, de 8 años, explicó que calcaba desde la pantalla del computador que le prestaban, demostrando su interés por los dibujos animados dentro de la escuela y fuera de ella:

“A mí me gusta dibujar, porque hago cosas lindas, por ejemplo corazones, o corazones y estrellas. También a veces cuando veo Peppa, dibujo a Peppa, para mi prima, la dibujo y luego se la doy. La veo en el computador, la dejo y la dibujo y luego se la doy a mi prima. Peppa es tierna y linda”.

No reconocer el gusto por estas imágenes dentro de las escuelas, es negar el universo visual con el que están lidiando cada día estos niños. Pero para este caso, a pesar de que los dibujos animados en televisión son un lugar de entretenimiento y de escape a las condiciones hostiles en las que viven tanto en sus casas, como en la Escuela Santa María de Agua Santa, Paulina, de 8 años, quien tuvo problemas para llevar a cabo los encargos de las intervenciones dijo:

“No quiero dibujar mi casa. Es que no sé dibujar. Quiero dibujar otra cosa, por ejemplo corazones y estrellas. Profesora traiga a Peppa mañana para dibujar”.

Los niños en todas las entrevistas manifestaron que el poder dibujar dibujos animados era “entretenido” y “lindo”, y que eso les apetecía mucho más que relatar en dibujos su vida. A los dibujos animados no sólo se les ve, también se les exige resignificar momentos de sus vidas y de los lugares en

que están. Hoy en el aula de este mismo curso como gran imagen está la copia de un personaje de video juegos:



(Fotografía del Panel mural del Tercero Básico, con pintura hecha de un personaje de video juego)

El hecho de reconocer que justo en este lugar medio del intercambio (entre imagen y dibujo) se generan significados¹¹⁴, ello permite vislumbrar mejor que la imagen nos está interpelando, y por otra parte, aceptar que

¹¹⁴ Schneider, A., "Three modes of experimentation with art and ethnography" en Journal of the Royal Anthropological Institute, 2008, p.185.

existen saberes que desbordan a la formalidad del programa escolar. W.T.J. Mitchell afirma que:

Pictures want equal rights with language, not to be to be turned into language. They want neither to be leveled into a “history of images” nor elevated into a “history of art”, but to be seen as complex individuals occupying multiple subject position and identities.¹¹⁵

Este argumento nos permitiría entender lo poco eficaz que es muchas veces charlar de las imágenes con los niños, buscando un significado coherente para nosotros como profesores. Lo interesante de los dibujos que hicieron los niños de la Escuela Santa María, tiene que ver con el hecho que hablan por medio de otros dibujos, tanto del grupo, como de los individuales. El dibujo de los niños refleja una propiedad inalienable: ya sea un dibujo infantil descriptivo-original, como una copia de imagen; el dibujo es un acto íntimo de intercambio con otras imágenes:

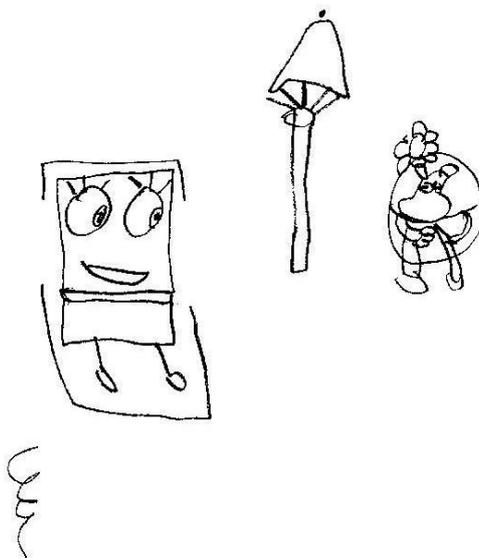
It becomes clearer if we reflect on the double meaning of drawing as an act of tracing or inscribing lines, on the one hand, and an act of pulling, dragging, or attracting, on the other.¹¹⁶

Los dibujos que se han hecho por copia en este sentido, no son un acto mecánico, es la evidencia que se tiene en el aula, del diálogo que los niños tienen con la hegemonía en su cultura visual. Es por esto que al poder ponerlos en relación a otros dibujos que ellos mismos crean, se pueden ir viendo y analizando los lugares que le dan sentido a la vida de estos niños. Tal como lo indica esta cita de Mitchell, el dibujo es eso, dos vías de significado: la inscripción misma de la línea, (sea original o por calco) por un lado, y el tirar o atraer una imagen versus la otra, por el otro. En este sentido, el dibujo como mecanismo de cultura o “tecnología”, permite que

¹¹⁵ Mitchell, W.T.J., Ob. Cit., p.47.

¹¹⁶ Mitchell, W.T.J., Ob. Cit., p.59.

estos niños le vayan dando un visibilidad a sus ideas, y demuestran el modo en que “están en el mundo”¹¹⁷.



(Dibujo de Felipe, 9 años, copiado de una imagen impresa de Bob Esponja)

Este resultado etnográfico para esta investigación tiene el carácter de desmitificador de la hegemonía cultural de la escuela, es decir, bajo cualquier mirada de los profesores ante los sencillos dibujos de los niños, y especialmente los dibujos por copia, la primera observación podría ser que “ellos no saben nada más”. Sin embargo, se disipa toda la información que nos están entregando como lenguaje comunicativo, el por qué hacen este tipo de dibujos, desde donde traen imágenes, incluso, cómo aprendieron a dibujar y a quién quieren transmitir este mensaje visual. Sin duda, los dibujos del Tercero Básico de la Escuela Santa María de Agua Santa han advertido

¹¹⁷ Geertz, C., *Conocimiento local*, Buenos Aires, Paidós, 1983, p.120.

sobre códigos culturales y visuales socialmente establecidos dentro del grupo. En especial esto se pudo evidenciar con las niñas que para este caso, tenían símbolos muy establecidos de género, y actitudes inmediatas ante sus dibujos por copia, las cuales las hacían jugar ciertas actitudes en el grupo. Por esto, es muy interesante ver la relación entre imagen y copia para establecer los modos de apropiación que están instalados al crear imágenes propias.

II.V Hacia la producción de nuevas imágenes “propias”.

Las imágenes que copiaron los niños del Tercero Básico de la Escuela Santa María de Agua Santa demostraron en muchos casos, que el uso de la copia y el calco era habitual. Para ellos tenía mucho sentido copiar porque primeramente les parecía atractivo y les permitía “aprender” a dibujar. La copia se había instalado como una forma de apropiación creada por ellos para posibilitar la mejora de sus dibujos y para acercarse de mejor manera a ciertas imágenes que les eran significativas.

El antropólogo Arnd Schneider señala que la apropiación puede verse como un elemento mediador de diferencias culturales, cuyo enfoque está en el aprendizaje y la transformación, y donde el diálogo entre culturas permite un nuevo conocimiento. Es decir, la fricción entre imágenes foráneas e imágenes personales no sólo amortiguan una vida hostil para estos niños, sino que también son el medio para poder lidiar con la cultura visual imperante y dialogar con ella con las pocas herramientas que su escuela les brinda. Estos dibujos son el medio de supervivencia cultural ante una constante contradicción.

El modo como estos niños se apropian tiene distintas formas: una es el medio en que cada niño ha ido aprendiendo de sus pares espontáneamente, copiando lo que hace, pero el segundo y más preciso, es el hecho de que para poder realizar dibujos los niños busquen en sus materiales escolares, imágenes de la cultura visual infantil con las que tienen mayor relación. Para desglosar de alguna manera este mecanismo de copia

como diálogo con su cultura visual, podríamos decir que los dibujos por copia de los niños de Tercero Básico de la Escuela Santa María, van conversando con todo lo que ellos diariamente ven, miran y escuchan, tratando de completar la hoja blanca de dibujo con las historias de las películas animadas tal como ellos las entienden. Es por esto que si los profesores insisten en llamar a estos dibujos “meras copias” por el sólo hecho de tener un original cotidiano como referente, esta es una opinión superficial. Esto no entrega la explicación real de lo que hay detrás de la imagen que dibuja este grupo. Con esto la cita de Danto al comienzo tiene mucho sentido: el conocimiento local de cada grupo supera el objeto concreto y presente; son las relaciones que se tejen con el objeto (en este caso con la imagen), las que entregan el contenido de las obras:

El espectador trataba de completar dicha imagen comparándola con el acontecimiento tal como él lo conocía, y a partir de sus relaciones personales con los misterios de la imagen narraba.¹¹⁸

Es decir, la lectura de las imágenes y su transformación (acto creativo) como un dibujo por copia, son dos mecanismos que se traducen en uno como apropiación total. Este mismo proceso está bastante definido ya dentro del arte contemporáneo, donde los creadores tomarían prestadas prácticas de culturas que no les pertenecen u obras pertenecientes a otros artistas, para luego copiarlas y manifestar su reflexión, incluso tal como se evidencia en el arte apropiacionista, la apropiación es descrita como “la copia, el duplicar o incorporar una imagen a otro contexto, cambiando a veces completamente su significado o cuestionando su autenticidad”¹¹⁹. Claro es que los dibujos de los niños del Tercero Básico no son un acto premeditado como el de los artistas de los años setenta; tampoco que estos dibujos tienen el trasfondo conceptual de los esos artistas, pero sí al igual que ellos, manifiestan un mecanismo para poder resistir a la cultura visual

¹¹⁸ Geertz, C., Ob. Cit., p.128.

¹¹⁹ Scheneider, A. & Wright, C. (Eds.), *Contemporary Art and Anthropology*, New York, Berg, 2006, p.36.

imperante y mediatizada, y para poder lidiar con las contradicciones que ella carga.

Un error habitual es equiparar a los dibujos de un sector marginal con una creatividad “pobre” por una cultura pobre, como una mirada hegemónica sobre una práctica cultural marginal. Tal como en el auge modernista, las obras de arte africano se vieron destacadas por sus aspectos geométricos y formales, pero quedaron relegadas a un arte menor debido a su estado artesanal y primitivo¹²⁰. Los dibujos de este grupo, hechos por medio de la copia, revelan su concordancia con artistas contemporáneos en las tácticas que usan para apalea y asimilar su cultura visual, y luego burlar la institución donde están insertos (escuela).

Uno tendría la tentación de hacer un paralelismo con obras contemporáneas y las prácticas de grupos oprimidos. No obstante, se tratan de experiencias distintas que no pueden ser homologadas pero que desde distintos aristas apuntan a un grupo de imágenes de la Tv e imágenes de consumo.

Lo interesante de estos dibujos, para una comprensión contemporánea de ellos, es que son una evidencia de las prácticas culturales y de las artes visuales hoy. Las imágenes de obras del artista norteamericano Glenn Ligon y del venezolano Arturo Herrera son ejemplo de esto. Estos artistas usan dibujos animados para entregar una perspectiva completamente distinta de estas imágenes de animación. Por un lado, Glenn Ligon usa un libro de colorear que instauró la comunidad afroamericana durante los años sesenta para establecer a los líderes y emblemas de la comunidad; para la obra del artista estas imágenes fueron coloreadas por un grupo de niños en la contemporaneidad y en las que los niños de la comunidad afroamericana no se vinculaban en lo absoluto con el libro de colorear. Por otro lado, Arturo Herrera usando imágenes de algunos cuentos de Disney, mutila y recontextualiza las imágenes, permitiendo así al

¹²⁰ Danto, A., *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p.130.

espectador dar un significado muy distinto de los relatos para los que fueron creados los personajes animados.



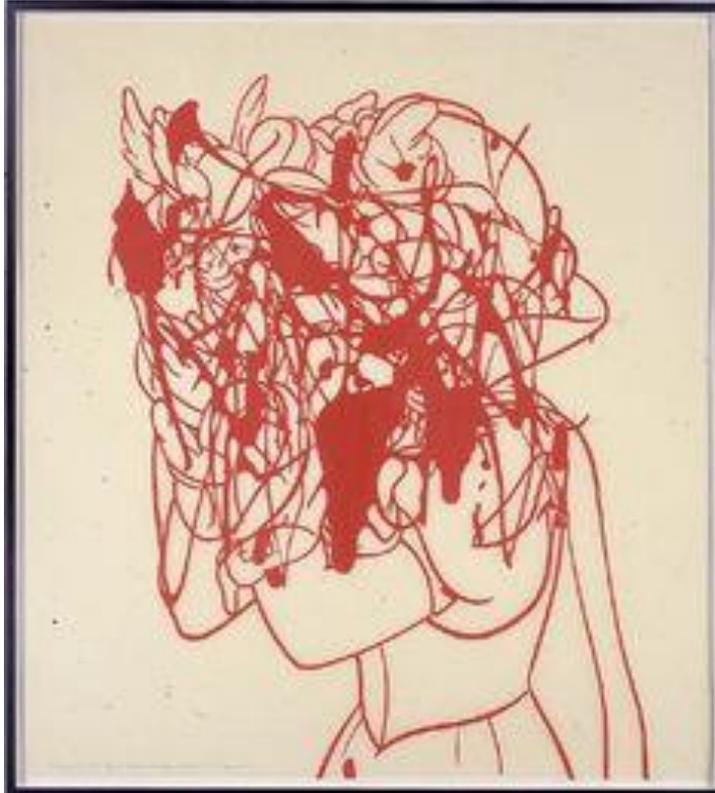
(Glenn Ligon, *Graduating girl*, Serigrafía y técnica mixta, 2000)



Glenn Ligon, *Boy on Tire*, Serigrafía y técnica mixta, 2000)



(Arturo Herrera, Sin
Título, Técnica mixta,
1997-1998)



(Arturo Herrera, Sin Título, técnica mixta, 1997-1998)

El hecho de que en la modernidad hubo una intención constante de formalizar y estetizar objetos provenientes de otras culturas¹²¹, es quebrantado por el arte contemporáneo donde el lado estético de los objetos no tiene prioridad y las prácticas de la visualidad pasan a ser el lugar de afirmación de sentido, como también de evidencia política:

Pero el éxito ontológico de la obra de Duchamp, aquí se trata de un arte que triunfa ante la ausencia o el desuso de consideraciones sobre el gusto, demuestra que la estética no es, de hecho, una propiedad esencial o definitoria del arte. Esto, según lo que observo, no solamente puso fin a la era del modernismo, sino a todo el proyecto histórico que caracterizó a éste, esto es, por

¹²¹ Danto, A., Ob. Cit., p.131.

buscar distinguir lo esencial de las cualidades accidentales del arte, para <<purificarlo>>, hablando alquímicamente, de las contaminaciones de la representación, la ilusión y cosas semejantes. Duchamp demostró que el proyecto debería más bien discernir cómo se debía distinguir el arte de la realidad. Después de todo, este fue el problema que animó a Platón justo al comienzo de la filosofía, y como a menudo lo he planteado, permitió construir casi por completo el gran sistema platónico. Platón supo lo que Picasso iba a descubrir en una tradición artística que no había sido corrompida por la filosofía, que el arte era una herramienta del poder.¹²²

Los dibujos del Tercero Básico son una forma de manifestación contemporánea visual por todos estos motivos, pero además, reafirman culturalmente a este grupo: los niños cumplen su rol de varones, demostrando por medio de sus dibujos donde se sitúan dentro del grupo (dibujos de animaciones japonesas y héroes de videojuegos), y las niñas buscan su lugar de belleza, pero especialmente la ternura en dibujos que contengan animaciones infantiles para preescolares. Además, demostraron que aquellos dibujos que tuvieran que ver con sus vidas directamente, no eran temas que ellos quisieran describir concretamente por dibujos, sin embargo los dibujos hechos por copia sí eran de su interés. Es por esto que la mirada antropológica es un aporte no sólo como visión interdisciplinar de esta investigación, sino que más bien permite defender manifestaciones artísticas, matizando con un ejercicio riguroso como la observación etnográfica, para no hacer llamadas generalizadas al reconocimiento de la alteridad cultural¹²³, pero por sobre todo la mirada antropológica permite ampliar los límites de una revisión de imágenes, y explicar las relaciones que se tiene con los objetos e imágenes previas a la creación de ellas. Si bien, los dibujos de estos niños se veían simples y carentes, lo que demostraron por medio de las intervenciones y las entrevistas es que ellos expresan otra forma de relato, pues enfatizan las modalidades de “convivencia” que tienen

¹²² Danto, A., Ob. Cit., p.135.

¹²³ Rampley, M., “Cultura Visual en la era Postcolonial: el desafío de la Antropología”, en *Estudios Visuales*, nº1, Noviembre, Madrid, 2003, p.205.

entre los niños, y presentan la relación que tienen los niños con sus dibujos; cuestión que concuerda con su forma de jugar y con los roles que cumplen en el grupo. Tal como los dibujos de cualquier época, como arte visual, esta manifestación tiene relación estrecha con otras expresiones culturales de su mismo tiempo:

It indicates the synergy between art forms and modalities of expression which conventional aesthetics tries to deal with separately, because they give pleasure to separate senses, the eye (visual art), the ear (music), or the kinetic sense (dance).¹²⁴

Esta sinergia de la que habla Alfred Gell, permite revelar la estructura. Por lo tanto, si el mecanismo de copia es un mecanismo para lidiar con la cultura visual impuesta, habría que ver cómo deben lidiar los niños con otras manifestaciones culturales, para finalmente (desglosando esa estructura invisible), revisar y potenciar la agencia de grupo.

Al ser la copia un mecanismo que burla como síntoma un proceso más complejo de la relación espectador e imagen, la afirmación de Clifford Geertz, en la que “la coherencia no puede ser la principal prueba de validez de una descripción cultural”¹²⁵, cobra mucho valor, ya que se establece generalmente que la copia aparentemente es una evidencia de poca creatividad. Por esto, la investigación interdisciplinar esta vez es importante porque reitera una mirada más profunda a una actividad artística escolar.

Por todos estos argumentos, el hecho que los niños copien o que un artista copie, es la concreción de que hay una modalidad de cultura, que responde a ciertos estímulos (visuales en nuestro caso) y cuyas estructuras como tales están constituidas como entes de significación socialmente establecidos¹²⁶ para un objetivo colectivamente admitido. Es decir, estas prácticas no persiguen evidenciar una manifestación cultural como producto, sino que más bien demuestra que el proceso creativo es un mecanismo que

¹²⁴ Gell, A., Ob. Cit., p.95.

¹²⁵ Geertz, Clifford, “La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa, 2001, p.30.

¹²⁶ Geertz, C., Ob. Cit., p.26.

crea sentido. Y si bien en el proceso de copia, los creadores deciden tomar prestados conceptos u objetos que están en sus entornos, esto se hace para poder producir una cadena de trabajo creativo que lleve a una reflexión sobre las condiciones en que se genera una obra. Para todo esto, el hecho de que los artistas se apropien, es en sí una estrategia que demanda consenso de grupo y busca una identificación colectiva con alguna imagen.

Los dibujos por copia, a pesar del debate que puedan provocar, tienen una cualidad que sí ha sido consensuada y es que pueden ser productivos en ciertas circunstancias. El profesor Paul Duncum explica que la copia puede ser muy positiva para el aprendizaje del dibujo y que cómo llegue a ser usada es la cuestión que está en debate:

Those sympathetic to copying assume that children should not be prevented from copying. The implication appears to be, at most, that in order to learn children should be encouraged to do some copying in an interpretive way. The important issues are: how children use copying for particular purposes and whether copying ultimately leads to flexible modification, synthesis, and extension of acquired schemata appropriate to the purpose at hand and continued development.¹²⁷

Los dibujos que hicieron estos niños finalmente podrían tener hasta el carácter de arte efímero: la intención de ellos, en especial los que Alexandra y Catalina hacían llenando hojas de corazones y estrellas, tenían que ver con el tiempo; el contacto con imágenes cercanas en sus cuadernos, era una manera ingenua de “subvertir los límites del tiempo y del espacio”¹²⁸, pues en la intimidad de sus notas, eran ellas las que construían silenciosamente un tejido que los caracteriza como niños de un lugar olvidado por la educación de las artes. Estos frágiles dibujos sobre un soporte descartable, eran los que defendían el espacio escolar como escudos de la agencia infantil futura, pero que al mismo tiempo desmaterializaban como acto final irreversible, la cultura visual impuesta.

¹²⁷ Duncum, Paul, “Copy or not to copy: a review”, en *Studies in Art Education*, 29(4), 1988, p.203

¹²⁸ Moyinedo, S., “El arte efímero” en *Temas de la Academia*, Buenos Aires, Academia Nacional de Bellas Artes, n° 7, 2009, p.45.

CAPÍTULO III

RESISTENCIA EN LA COPIA

The implication of an “anthropologized art”, on the other hand, is that art must internalize and use its social awareness.¹²⁹

Este tercer capítulo quiero ahondar en la propuesta de una concepción más social de las artes visuales dentro de la escuela. Propongo aquí revisar a la escuela como un lugar de producción cultural inalienable. Es decir, entender a la escuela como un lugar de manifestaciones culturales que no siempre son bien recepcionadas por las autoridades, o que la mayor de las veces eludidas o invisibilizadas.

Insistiré aquí en el concepto de resistencia cultural dentro de la escuela, proponiendo que las manifestaciones que se producen ahí, si bien ingenuas, interrumpen el desarrollo correcto de lo que supone debe hacer la escuela. Para el caso de la copia, este mecanismo encierra un carácter paradójico, pues la apropiación por copia, implica copia, y al mismo tiempo una actividad de invención.

III.I. ¿Qué nos permite hablar de resistencia cultural?

La actual proliferación de imágenes dentro de nuestra sociedad produce una cultura visual activa en el sentido que los diversos grupos sociales y las imágenes se construyen recíprocamente. Esta construcción no siempre es equitativa, más bien existen fuerzas que intencionan que algunas manifestaciones culturales predominen sobre otras y que al mismo tiempo se produzcan dinámicas de subversión y resistencia cultural en distintos grupos,

¹²⁹ Kosuth, J., “The Artist as anthropologist”, en *Art after Philosophy and After: Collected Writings 1966-1990*, Londres, MIT Press, 1975.

dinámicas que si bien pueden ser objeto de estudio, muchas veces no son concebidas explícitamente por los sectores donde están inscritas.

La copia y calco que ejercen los niños dentro de las escuelas es una práctica del dibujo que ha sido objetada por los educadores de arte, pero que puede revelar los códigos culturales de un grupo y los juegos escondidos que se mueven por debajo de la cultura visual imperante. A pesar de ser los dibujos producidos por copia un objeto de análisis por parte de la educación artística, y también de la psicología, también se pueden revisar como un tipo de “resistencia” que emerge desde la cultura visual. Estas imágenes permiten a los niños burlar el sistema educativo, capear clases y amortiguar el ajuste que se vive dentro de una escuela castigada.

La subversión del grupo usando y apropiándose de imágenes foráneas se produce cuando los niños se contactan con la imagen y las invitan a sus propios mundos, sus propios códigos y vidas. De esta manera, amortiguan la cultura visual dominante por medio del uso que hagan de esa imagen, las imágenes se transforman, y aunque no lo parezca este proceso les permite evadir un sistema educativo que no tiene mucho sentido en sus perspectivas de vida. En el momento en que los niños copian, y se apropian de estas imágenes, lo que hacen es pasar por un momento de reflexión, puesto que cuando copian viajan por medio de la imaginación a lugares y escenarios que encajan con las formas de vivir que ellos tienen.

Los estudios visuales presentan a la imagen como una protagonista de la vida diaria. Qué imágenes vemos, incluso cómo las duplicamos o las manipulamos, son algunas de las preguntas que se hacen los nuevos estudios sobre el universo visual.

Así como las primeras investigaciones sobre la vida cotidiana buscaban priorizar los modos en que los consumidores creaban diferentes significados a partir de la cultura de masas, de igual manera la cultura visual explorará las ambivalencias, los intersticios y lugares de

resistencia en la vida cotidiana posmoderna desde el punto de vista del consumidor.¹³⁰

Las escuelas no son un lugar homogéneo, como muchas veces se ha insistido. Con esto, toda escuela a pesar de introducir una serie de elementos e indicaciones institucionales iguales para toda una nación (marcos curriculares), se apropia de ellos, o más bien los articula de forma distinta, dependiendo de su contexto y de sus recursos. Además, en cada lugar o contexto, este pautado institucional provoca una serie de síntomas que no siempre son tenidos en cuenta por los pedagogos. Para el caso de la educación de las artes visuales, existen varias prácticas que muchas veces son soslayadas por parte de los profesores, ya que no cumplen con las condiciones que se plantean en el currículum obligatorio. Estas prácticas generalmente tienen que ver con las condiciones contextuales de cada grupo y corresponde al tipo de producción cultural que se da localmente. Por lo tanto, la escuela es un lugar que por un lado busca “educar” en una cultura supuestamente homogénea, y que por otro introduce prácticas culturales provenientes de fuentes externas que son propias del grupo. Sin esto en claro no se ve a la escuela como un “lugar de cultura”, la escuela se ve afectada a los poderes culturales hegemónicos y corre el riesgo de ceder a la cultura visual imperante:

Como Gramsci, Adorno y Horkheimer argumentaron que la dominación ha tomado una nueva forma. En vez de ejercer el poder de las clases dominantes a través del uso de la fuerza física (el ejército y la policía), fue reproducida por medio de una forma de hegemonía ideológica; esto es, fue establecida primeramente a través del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc. Abreviando, la colonización del lugar de trabajo fue suplantada por la colonización de todas las otras esferas culturales.¹³¹

¹³⁰ Mirzoeff, N., *The Visual Culture reader*, New York, Routledge, 1998, p.9.

¹³¹ Giroux, H., *Teoría y resistencia en la educación*, Ediciones Siglo XXI, 2008, pág. 44.

Ya Adorno y Horkheimer anticipaban cómo las escuelas iban a ser contaminadas culturalmente con el pretexto del progreso técnico, donde, para nuestro caso, las imágenes circularían como parte de una “industria cultural” donde la “mirada” se estandarizaría también en la cotidianeidad del aula y donde se legitimaría un sistema de creencias y valores dominantes. Si al poner atención a la cultura visual de los niños se evidencia la repetición de ciertas imágenes en la producción gráfica, esto quiere decir que tal vaticinio es real, el régimen de la mirada ha sido adoctrinado por ciertas técnicas de reproducción y distribución y *surge la inquietante pregunta sobre cómo entrar a tales intersticios.*

La escuela como lugar de producción cultural permite a su vez, analizar cómo “la subjetividad se constituye” y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representan un nuevo terreno de dominación, pero también de resistencia. Este argumento instala la posibilidad de que las mismas escuelas sean un lugar de transformación.

Es importante enfatizar que las escuelas son vistas dentro de esta perspectiva como sitios meramente instruccionales. Se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico.¹³²

Adorno advirtió que la unión entre vida cotidiana y arte (o imágenes para este caso) en algún momento podría producir la ceguera de los espectadores, lo cual habría avanzado de tal manera que no permitiría el espacio para la reflexión.

Se hace cada vez más difícil distinguir la vida real de las películas. El cine sonoro, sobrepasando en mucho al teatro de la ilusión, no deja espacio a la imaginación o la reflexión por parte del oyente, que es incapaz de responder dentro de la estructura de la película aunque se desvíe del detalle preciso sin perder el hilo de la

¹³² Giroux, H., Ob. Cit., pág.103.

historia; de aquí que el cine obligue a sus víctimas a equipararlo directamente con la realidad.¹³³

Sin embargo, en este escrito se propone que el espectador (en este caso el educando) no alcanza a ceder completamente su mirada, puesto que el mundo de las imágenes lleva a lógicas más complejas. Con esto quiero decir específicamente que en el consumo de películas animadas para niños, la decodificación de imágenes que hacen niños en vulnerabilidad social, tiene un mecanismo inesperado de este consumo; cuestión que se refleja en la copia de imágenes. Con esto no se quiere minimizar la idea adorniana de que la tecnología había reemplazado a la ideología, más bien se quiere realzar la idea de este autor en relación a la huella:

El arte moderno producido tecnológicamente, como el cine, era deficiente precisamente porque carecía de cualquier huella significativa de la técnica artística individual.¹³⁴

Es verdad que hoy más que nunca el poder de la tecnología con las imágenes ha permitido que los poderes hegemónicos instalen su ideología. Pero es interesante detenerse también en los pequeños intersticios que se encuentran entre mirada e imagen. En este sentido, la copia no es un acto ciego y mecánico.

La visualidad, como parte importante de la producción cultural, puede ser estudiada para el entendimiento de ciertas prácticas que se originan en las comunidades escolares. Dentro de las escuelas se producen encuentros visuales diariamente, donde los regímenes de la mirada contestan a lo que imperativamente se instala como marco curricular. Los niños fuera de la escuela nutren sus registros visuales en su mayoría desde la cultura visual popular, y al manifestarlos dentro de la escuela se produce una inconsistencia, debido a que las imágenes que se consideran en el aula tienen que ver con los libros de lectura o las clases de arte donde un objetivo importante es “apreciar el arte universal y nacional”, grupo de obras definidas como valiosas por grupos muy lejanos a los niños. Esto afecta

¹³³ Adorno, T., Horkheimer, M., *Dialectic of Enlightenment*, Verso, Londres, 1979, p.126.

¹³⁴ Jay, M., *Adorno*, Madrid, Siglo XXI, 1988, p.118.

directamente a las aulas de artes visuales que intentan manifestar el potencial cultural de los grupos. Los estudios visuales presentan el problema del mundo de las imágenes, la interacción entre el que ve y lo que es visto e intentan dar respuesta a algunos absurdos que se producen en el adoctrinamiento de la mirada. Según Nicholas Mirzoeff, al entender el evento visual podemos aproximarnos a lo que realmente está en juego:

Las partes que constituyen la cultura visual no están, entonces, definidas tanto por el medio, sino por la interacción entre quien ve y lo que es visto, que podríamos denominar el evento visual. Cuando me involucro con aparatos visuales, media y tecnología, experimento un evento visual. Por evento visual, me refiero a una interacción del signo visual, la tecnología que permite y sostiene aquel signo, y el espectador.¹³⁵

Es así como dentro del evento visual, entonces, se produce una apropiación cultural, por medio de la lectura de imágenes de los niños, a través de la copia. Los niños dibujan las imágenes que les son más cercanas, las que disfrutan, e intentan darle un espacio en la escuela; por ejemplo: darle vida a imágenes de dibujos animados y relacionarlas con lo que ocurre en su aula. Esta lectura sólo tiene sentido desde los códigos culturales locales, puesto que la dinámica de apropiación se comienza a establecer por medio de los recursos que se tengan en la comunidades. Es decir, desde las relaciones locales¹³⁶ que hacen los grupos es que éstos dan significado a los objetos (o imágenes). Y estas prácticas son una forma de material etnográfico que nos permite entender mejor cómo elaborar producciones culturales con más sentido y que afiaten a los grupos:

Aunque nuestras imágenes internas no siempre son de naturaleza individual, cuando son de origen colectivo las interiorizamos tanto que llegamos a considerarlas imágenes propias. Por ello, las imágenes colectivas significan que no sólo percibimos el mundo como individuos, sino que lo hacemos de manera colectiva, lo que supedita nuestra percepción a una forma que está determinada por la época. Justamente es en estas circunstancias donde participa el enfoque medial de las

¹³⁵ Mirzoeff, N., *Introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, 2003, p.13.

¹³⁶ Gell, A, Ob. Cit., p. 46.

imágenes. En cada percepción ligada a una época las imágenes se transforman cualitativamente, incluso si sus temas son inmunes al tiempo. Además, les otorgamos la expresión de un significado personal y la duración de un recuerdo personal. Los guardianes que vigilan nuestra memoria de imágenes las esperan de antemano. Si bien nuestra experiencia con imágenes se basa en una construcción que nosotros mismos elaboramos, ésta está determinada por las condiciones actuales, en las que las imágenes mediales son modeladas.¹³⁷

El argumento anterior permite evidenciar la lejanía entre la lectura de las imágenes que se hace por parte de un grupo y la intención original del creador de esas imágenes. Si bien existen imágenes que tienen el poder de penetrar en nuestra vida cotidiana dada una cultura hegemónica, las lecturas que se dan de ciertas imágenes y su participación en la formación cultural de este grupo¹³⁸ no necesariamente concuerdan. Y esta forma de administrar los recursos culturales (como las “microoperaciones” que define Michel De Certeau) es realmente lo que diferencia a una imagen, es decir, es esa economía que desestabiliza a la imagen, y la hace vivir de otra manera, lo que realmente le permite vivir como una imagen nueva.

Además, los niños que copian, pertenecen a un sector muy lejano del que fabrica las imágenes que les rodean. La inserción de imágenes en ciertos grupos, puede tener como mecanismo de “ajuste” o de “encuentro” el consumo. Este consumo, tiene una particularidad, que según De Certeau:

En realidad, a una producción racionalizada, expansionista, centralizada, espectacular y ruidosa, hace frente una producción de tipo totalmente diferente, calificada de “consumo”, que tiene como características sus ardides, su desmoronamiento al capricho de las ocasiones, sus cacerías furtivas, su clandestinidad, su murmullo incansable, en suma una especie de invisibilidad pues no se distingue casi nada por su productos propios (¿dónde tendrían lugar?), sino por el arte de utilizar los que le son impuestos.¹³⁹

¹³⁷ Belting, H., *Antropología de la Imagen*, Buenos Aires, Katz Editores, 2007, p.27.

¹³⁸ Pancani, D., “Juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual”, en Dussel, I., y Gutiérrez, D., (Comp.), *Educación la Mirada*, Buenos Aires, Manantial, 2006, p.271.

¹³⁹ De Certeau, M. Ob. Cit., p.38.

En las clases del Tercero básico de la Escuela Santa María de Agua Santa, los niños están expuestos a imágenes, las imágenes de los libros, las imágenes de las tapas de sus cuadernos, algunas fotocopias puestas en el muro. Al parecer, en clases, estas imágenes tienen una potencial vida discursiva mucho más pertinente que las aleja de lo que escuchan los niños de los profesores. Por ejemplo, cuando sacan por debajo de la mesa un cuaderno para dibujar la imagen que tienen en la tapa, lo que están haciendo es producir representaciones para resistir un modo de enseñanza que no sólo no se adapta a sus condiciones sociales, sino que apuesta por la imposición de pautas, más que por la creatividad.

Además, en las escuelas los niños al prestar atención a la forma en cómo dibujan sus compañeros, se centran en la observación del proceso en vez del producto final¹⁴⁰. Es decir, la copia, el calco, la apropiación de imágenes tienen que ver con una socialización, un comportamiento de grupo en relación a las imágenes, lo que nos permite entender otra vez el espectro de su cultura visual. La reelaboración de imágenes, entonces, sería un proceso que dista de una acción mecánica y estéril. Todo el proceso de la duplicación (o copia) es un trabajo (proceso) de observación minucioso, con un objetivo final que demuestra la eficacia y agencia¹⁴¹ de las imágenes dentro del grupo, un verdadero proceso de apropiación. Lejos de la lógica del producto final y del cumplimiento de un objetivo pedagógico, la copia se mantiene al margen de cualquier funcionalidad, en este sentido lo indicado por García Canclini:

La experiencia estética, como experiencia de disenso, se opone a la adaptación mimética o ética del arte con fines sociales. Sin funcionalidad, las producciones artísticas hacen posible, fuera de la red de conexiones que fijaban un sentido preestablecido, que los espectadores vuelquen su percepción, su cuerpo y sus pasiones a algo distinto que la dominación.¹⁴²

¹⁴⁰ Leonard, L., Thompson, S., "Copy?...Real Artist don't copy! But maybe children should", en *Art Education*, Vol.47, n°6, 1994. p.50.

¹⁴¹ Gell, A., Ob. Cit., p.26.

¹⁴² García Canclini, N., "¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia" en *Estudios Visuales n°7*, Murcia, Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, 2009, p.31.

Si definimos a la agencia como esa capacidad de acción y a la apropiación como un mecanismo de transformación de significados, para esta investigación las escuelas, a pesar de estar en desventaja social, cobijan mecanismos culturales que producen innovación: la apropiación de imágenes es un espacio donde se producen movimientos de transformación de significados. La apropiación de imágenes y la copia, y el análisis de dibujos infantiles permiten revisar finalmente un ejercicio que se teje con los códigos culturales originales del sujeto, el cual nunca permitiría un total control estético:

Ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana.¹⁴³

En las aulas de arte de principios del siglo XX, bajo los supuestos que involucraban al arte moderno, estudiosos de la educación artística enuncian que el dibujo infantil pasaba por diferentes etapas de desarrollo lineal, paralelas al desarrollo del niño, y que sin la interferencia del adulto, los niños eran capaces de expresarse de una forma creativa. Por esto último la copia se ubicaba en un lugar de “desgracia” artística. Este pensamiento gráfico de creatividad sin interferencias fue una inspiración para artistas modernos, ya que el dibujo infantil era un gesto *puro y original*.

En el presente, el dibujo infantil por copia, por el contrario, es la manifestación del complejo panorama de la cotidianidad. En la contemporaneidad del arte, la copia de imágenes se formula como una táctica de expresión artística legítima, donde los artistas han manifestado por medio de la duplicación de imágenes el dinamismo de la cotidianidad y su condición ante las instituciones. Por lo tanto, para el caso de la educación artística esto se repite, es decir, la copia también permite identificar un proceso que revela el rol social de las imágenes, puesto que la copia como

¹⁴³ Williams, R., Ob. Cit., p.147.

ejercicio puede ser una tecnología que revela cohesión de grupo. También demuestra qué imágenes están siendo parte del discurso hegemónico en una cultura (las imágenes que más se repiten generalmente son aquellas con más exposición). En las escuelas los dibujos alimentados por la copia y el calco revelan las formas que este grupo establece su apropiación particular del universo visual. Este ejercicio, como patrón de la manipulación de imágenes define construcciones estéticas básicas, pero más importante crea de sentido grupo al compartirse esta operación.

Si la copia se pensaba antes como el síntoma de una creatividad ofuscada, hoy en vez, se puede revisar como una tecnología que resiste. Los niños al copiar no están ensimismados dibujando. Lo que ocurre con las imágenes foráneas siempre va acompañado de lógicas individuales donde se administran estéticas diversas. Los niños al copiar sí dejan espacio a su imaginación, pues están relacionando diversos mundos. Según Hans Belting:

Conocemos las transformaciones que experimentan las imágenes en los medios mejor que a las imágenes mismas. La cuestión en torno de la imagen conduce a las unidades simbólicas de referencia a través de las cuales percibimos las imágenes y las identificamos como tales. Este trazado de un límite entre aquello que es y aquello que no es imagen ya está dado en nosotros en la memoria de imágenes interior y en las imágenes de la fantasía.¹⁴⁴

Cuando los niños del Tercero básico de la Escuela Santa María copian, no sólo identificamos las imágenes de televisión infantil que les son más apreciadas, también vemos su contextualización dentro de la escuela. Sin embargo, lo más interesante es el hecho que el mecanismo de apropiación de imágenes es una práctica que se comparte, se socializa entre estos pequeños para poder burlar las estrategias de la enseñanza formal, como también dan cuerpo a un intersticio de creatividad y libertad en medio de una existencia en donde se sufre la coacción de la necesidad.

¹⁴⁴ Belting, H., Ob. Cit., p.41.

III.II. Subjetividad y potencia política de la copia

La escuela Santa María de Agua Santa es castigada de varias formas, la más evidente es la restricción económica en la que está sumergida y que desencadena una serie de decisiones de parte de la dirección de la escuela, produciendo una débil administración. Sin embargo, a pesar de esta precariedad con la que se trabaja, hay una condición que no se pierde y es que esta escuela es un lugar de producción cultural. Los niños de esta escuela son sujetos activos, incluso declaran tener ciertas tareas en sus casas, cuestión que se asocia a una capacidad de acción social¹⁴⁵ y que también se refleja en sus prácticas escolares, extracurriculares y de juego; en todas ellas generan una cultura escolar propia. Si bien estas prácticas culturales que generan los niños no concuerdan con los cánones curriculares impuestos en su escuela, el hecho de no tomarlas en cuenta sólo hace que este grupo marginal se marginalice más. Esto debido a que no considerar otras maneras de crear y hacer, subordina aún más a este grupo de niños, evidenciando así los nulos espacios para desarrollar y potenciar sus propios recursos culturales (aunque sean escasos). La escuela y sus autoridades, sin previa pesquisa, imponen lo que los educandos deben hacer, estudiar, cómo jugar y hasta cómo crear, dejándolos en una absoluta pasividad cognitiva.

Ante el ejemplo específico de producciones por copia y calco de niños, la autoridad en la clase -el profesor- toma dos caminos: permite que dibujen y copien, como si estuvieran haciendo garabatos sin sentido o rechaza esta manera de dibujo por ser poco imaginativa. Sin embargo, la imaginación del niño actual no se reduce al copiar, puesto que está estimulado visualmente a diario. Los dibujos animados que ve, las imágenes de internet que debe decodificar y que no pertenecen muchas veces a su cotidiano, demuestran que la copia no es una forma de interrupción en su

¹⁴⁵ Szulc, A., "Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles", en Wilde, G. y Schamber, P. (Comp.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Buenos Aires, SB, 2006, p.26.

desarrollo creativo. Si bien en esta escuela la creatividad es castigada por diversas vías, la copia revela decodificaciones que no tienen que ver con este punto, por lo contrario, refieren a una tecnología de resistencia.

Es crucial entender que la dinámica propia del grupo, bajo específicas circunstancias, puede revelar imprevistos. Al comenzar a revisar los dibujos por copia que producían los niños del Tercero Básico, se advirtió que no sólo se debía revisar lo que hacían (los dibujos), sino también (y quizás antes que todo) las formas de ver de estos niños, sus regímenes de mirada. El curso del tercero básico tiene una forma colectiva de percibir el dibujo como una instancia de diversión en grupo, también como evasión de clases, pero por otro lado revela una cohesión en lo individual y colectivo: como representación individual, las niñas dibujan y copian figuras o animaciones que las definen como niñas, los niños hacen lo mismo; colectivamente, el dibujo les permite contar dónde están situados. Primero, porque esta manera de dibujar les permite sentirse más seguros dibujando, luego, porque es el lugar donde este grupo puede volver a su niñez.

Sin embargo, ante la vista de la educación artística es difícil de revisar puesto que, en especial en Chile, los marcos curriculares parecen carecer de un espacio para el levantamiento de las condiciones e inquietudes previas del grupo. La apreciación de las artes visuales y aquello que es denominado “valioso en las artes” está determinado (por la institución), no existe una revisión exhaustiva del contexto social en donde se enmarcan las clases de artes visuales, por lo tanto hay un desajuste absoluto en este aspecto. Por lo tanto, es poco probable que algo contrario a estos cánones sea tomado en cuenta. De manera esquemática, los dibujos infantiles por copia sólo pueden ser rechazados y en ello se pierde la riqueza etnográfica que traen y el sentido propio que los niños le dan a cada trazo y a sus formas de ver. Bajo la óptica de James Scott, estos dibujos pertenecen a una forma de *discurso oculto*, donde los niños (subordinados a la hegemonía cultural impuesta por los marcos curriculares) definen “una conducta fuera de escena, más allá de

la observación directa de los detentadores de poder”¹⁴⁶ y donde los dibujos por copia, calco y aquellas repeticiones de corazones y estrellas constantes que hacían las niñas pueden ser vistas como “manifestaciones gestuales, y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público”, es decir, en los encargos que los profesores pudieran hacer dentro del aula.

El trabajo de esta investigación nos ha permitido identificar a estos dibujos por copia y calco, como un lugar de empoderamiento de la niñez, en el que los niños podían conversar secretamente con las imágenes que más les gustaban, pintarlas, repetirlas e incluso regalarlas. Las imágenes creadas por este grupo de niños de forma repetida en el cotidiano de sus clases, asumen una contradicción: una acción frágil y liviana que se hace a escondidas y, por otro lado, un lugar de protección. La práctica de dibujar y copiar animaciones podría ser vista como una forma de burlar la educación que les quieren dar, pero al mismo tiempo, y dadas las circunstancias hostiles que tiene esa escuela, estos dibujos los protegen del sin sentido que para ellos es la escuela¹⁴⁷. Según James Scott, como todo discurso oculto, este tipo de prácticas obedecen a un tipo de política del disfraz:

una política del disfraz y del anonimato que se ejerce públicamente, pero que está hecha para contener un doble significado o para proteger la identidad de los actores. En esta definición caben perfectamente los rumores, los chismes, y los eufemismos: en fin, buena parte de la cultura popular de los grupos subordinados.¹⁴⁸

El argumento de Scott sobre algunas formas en el discurso de los subordinados nos permite entender con mayor precisión la conducta de

¹⁴⁶ Scott, J., *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Ediciones Era, 2000, p.28.

¹⁴⁷ El ausentismo, la poca atención en clases, el desgano que se tiene en las clases, tiene que ver con que la escuela no se ve como un lugar que tenga un sentido real en la vida de estos niños. Conversaciones con chicos más grandes de la misma escuela, revelaron que ellos no saben para que van ahí y sienten que pierden el tiempo. La Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica también hizo declaraciones de este tipo, más aún, estas afirmaciones también las comparten algunos padres.

¹⁴⁸ Scott, J., Ob. Cit., p.43.

grupos oprimidos¹⁴⁹. La hegemonía que impone la escuela, es también un lugar donde se disfraza la conducta. Los dibujos para evadir clases son ingenuos, absurdos y sencillos, sin embargo, tienen detrás un funcionamiento claro por parte de los niños, ellos saben cómo funcionan sus imágenes y para qué. Es por todo esto que estos dibujos sí son una resistencia a la cultura visual dominante: si bien se usa la cultura visual dominante y se consume, es la misma cultura dominante la que al ser copiada se transforma en una herramienta de definición de grupo, de niñez. Incluso, en los casos de evasión de clases, define un mecanismo que usan los niños, sobre una escuela que no se percibe como un lugar de crecimiento.

Este tipo de análisis sobre las imágenes y el modo como afectan al entorno ha sido una tarea que se ha desarrollado en la antropología. Esta disciplina considera cómo la imagen (activa) es una herramienta para el conocimiento local de un grupo, cuestión que va más allá de una mirada estética. Pero también esta disciplina afianza la relación que en la contemporaneidad ha desarrollado el arte: el trabajo con el otro. Es por esto que para esta investigación la vinculación entre el arte contemporáneo y la educación es tan importante. Según Arnd Schneider la experiencia del otro, amplía nuestra concepción de conocimiento:

The relation of experience to understanding is vital. Anthropology, which is fundamentally concerned with experience, not just in the sense of fieldwork, but also in the sense of understanding and representing the experience of others.¹⁵⁰

Analizar las imágenes, pensando en lo que ellas activan, ilumina específicamente la experiencia visual y vislumbra nuevas formas de ver, en especial desde grupos con poca representación. Este tema ha sido desarrollado tanto el arte contemporáneo como la antropología. Si bien la relación “arte-antropología” ha generado sospechas en algunos momentos,

¹⁴⁹ Scott, J., Ob. Cit., p. 41.

¹⁵⁰ Schneider, A., Wright, C., Ob. Cit., p.16.

cuestión desarrollada por Hal Foster en su texto “¿El artista como antropólogo?”¹⁵¹, los supuestos que declara el autor pueden autorizar una visión más optimista cuando a esta relación se suma el campo de la educación.

Hal Foster identifica puntos críticos sobre la mirada antropológica del arte y del arte antropológico contemporáneo, mira con sospecha todo esto, debido a que, principalmente, cree que en muchos casos el trabajo con “el otro” funciona en pro de intereses de terceros (sea de instituciones culturales, económicas, o de los mismos artistas). Sin embargo, el análisis de las imágenes desde una óptica antropológica para un lugar de extrema pobreza, permite revelar cuestiones que a veces podrían escapar a las miradas que se tienen de las prácticas artísticas, más aún en las infantiles. Me refiero a esto porque los niños de la Escuela Santa María de Agua Santa no sólo ejercen prácticas de “robo autoral” a una cultura visual dominante; estos niños se protegen por medio de estas copias y entran en su niñez gracias al dibujo, entran en un lenguaje común a otros niños y, sin duda, las figuras que copian les permiten entrar en el mundo de la imaginación.

III.III Los dibujos de Catalina y Alexandra

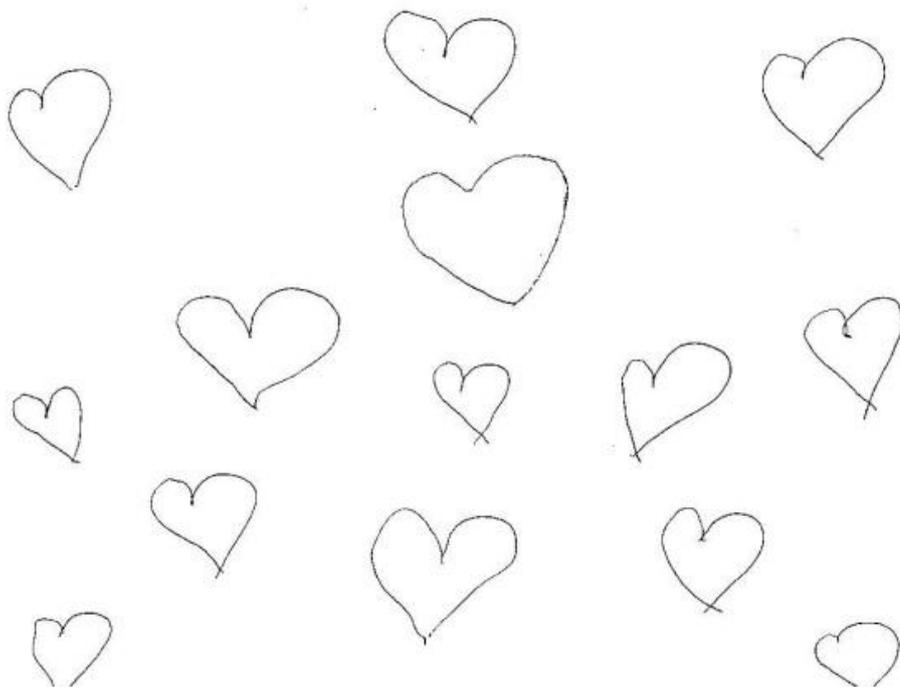
Las afirmaciones de Hal Foster son importantes de mencionar al hacer un análisis de algunos de estos dibujos infantiles, puesto que hay que aclarar que las intervenciones que se hicieron no fueron un proyecto artístico con tonos antropológicos, más bien se ha recopilado material (dibujos) para el análisis de imágenes de forma más profunda, teniendo una nueva perspectiva sobre la carga hegemónica que tienen culturalmente los niños en una escuela marginal.

Es por esto que debo detenerme en el análisis en los dibujos de Catalina y Alexandra. Estos dibujos fueron material que no tenía dentro de mis hipótesis, pero fueron los más interesantes de estudiar. Por un lado, los corazones que hacía Alexandra, tan simples y frágiles, me permitieron

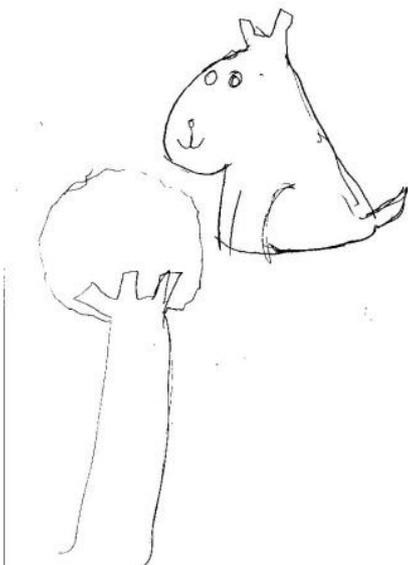
¹⁵¹ Foster, H., “¿El artista como antropólogo?”, en *Retorno a lo real*, Madrid, Akal, 2001.

entender con mayor profundidad la precariedad y lo hostil que era la escuela para estos niños. Alexandra declaró: “Tía yo no sé dibujar, sólo sé dibujar corazones. Me gustan. No me haga dibujar, yo quiero dibujar corazones no más.”

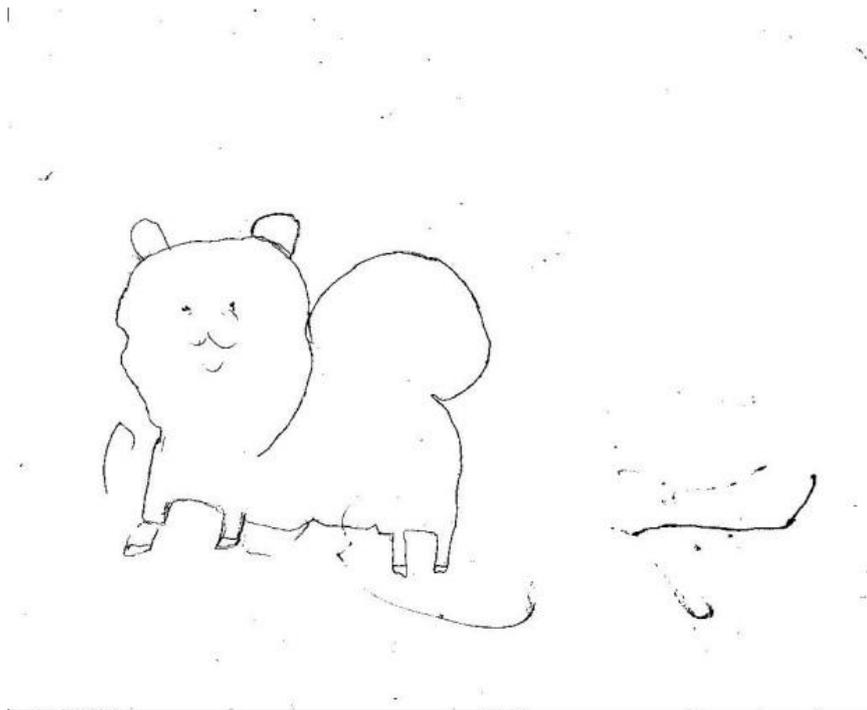
El trabajo de Alexandra era extremadamente sencillo, también la forma en que ella podía explicar sus dibujos, y el encargo de dibujar alguna imagen que no fuera de su alcance inmediato era insegurizarla en demasía. Si bien es importante entender que muchos dibujos infantiles se usan para que los niños puedan comunicarse, en el caso de esta escuela y este curso, superficialmente se podría deducir que había cierta relación entre lo que ellos dibujaban y sus debilidades en el escaso manejo léxico. Alexandra, por un lado, sólo dibujaba corazones, estaba muy interesada en dibujar y participar de la intervención que hice, pero no le gustaba hablar más de lo que ella quería y, además, era una de las niñas más violentas de la clase. Era una niña muy hábil y el hecho de poder dibujar con una profesora la entusiasmaba; en dos oportunidades quiso ser mi ayudante, a lo que accedí y se manejó muy bien. En la ocasión que les permití copiar dibujos de perros, ella primeramente se negó, y luego al acercarme y mostrarle qué fácil era copiar, ella accedió a dibujar, y saltó por primera vez de dibujar sólo corazones, a un dibujo un poco más complejo.



(Dibujo de Alexandra al comienzo de las intervenciones)



(Dibujo de Alexandra en medio de las intervenciones)



(Dibujos de Alexandra al final de las intervenciones)

Sin embargo, los corazones de Alexandra refugiaban su interés por revertir la imagen que tenía el grupo de ella, quería ser una niña y ser reconocida por eso además del hecho de ser “peleadora”, y es por esto que insistía en los corazones como lo hacían las demás niñas. Lo diferente de los dibujos de Alexandra es que eran más sencillos que los demás, y los hacía sólo cuando había que dibujar. Como una práctica efímera, sus dibujos eran insistentes, aunque fueran al basurero finalmente. Sus dibujos no tenían receptor, era una práctica para sostenerse ella misma.

Catalina por otro lado, era una de las niñas más entusiastas y que – según se podía ver- tenía mayor protección de parte de sus padres: llevaba todos sus materiales, iba muy peinada a la escuela, y además de las repeticiones, sí podía hacer dibujos originales con bastante detalle. Sin embargo, sus repeticiones parecían un escape a otro mundo, cada vez que podía dibujaba y, en especial, llenaba hojas con corazones y estrellas, como una forma ingenua de matar el tiempo. La escuela la aburría, los encargos

de la profesora los terminaba rápido, Catalina no quería estar ahí, pedía una mejor escuela.

Alexandra y Catalina en vez de atender a las clases que se daban, dibujaban repeticiones de corazones y estrellas en un acto de escape. Su escuela es hostil, sus profesores también, y creen (sin saberlo bien) que no tienen las herramientas para poder cambiar este contexto. Mirar la repetición de dibujos como una forma de rechazo a la educación que se les daba es más preciso que pensar ingenuamente que no hacen nada. “A este curso le gusta mucho dibujar, dibujan mucho, incluso a veces dibujan en clase”, declaró una profesora de matemáticas, viendo esto más bien como una simple distracción que hacían los niños. Sin embargo, veo estos dibujos como una forma de protestar¹⁵² de forma disfrazada pero pública, que les permite a estos niños -y en este caso a Catalina y Alexandra- a protegerse ante su desdén por la enseñanza que se les da.



(Catalina cubriéndose con sus dibujos)

¹⁵² Scott, J., Ob. Cit., p.41

Los dibujos repetitivos de Alexandra y Catalina son un arte inasible porque a estas dos niñas no les importa coleccionarlo, sólo les importa poder crearlo, donde sea, producir el espacio para poder repetir estas figuras. Como si fuera un arte subversivo infantil, burlan la autoridad del profesor, repitiendo infinitamente corazones y estrellas. Por lo tanto, si un acto mecánico no permite creatividad, con esto podemos contradecirlo, y esta contradicción es una evidencia más de que estos dibujos podrían ser vistos como una obra contemporánea. El arte de estas niñas podría explicar aún más estrategias del arte contemporáneo que buscan esta ambigüedad, este punto crítico político y la contradicción.

CONCLUSIONES

En esta tesis he sostenido que la copia por parte de niños en vulnerabilidad social es un mecanismo creativo de apropiación de imágenes, una técnica que les permite dar agencia a las imágenes que crean. Esta hipótesis, explorada a partir del caso particular de una escuela vulnerable en la zona de Viña del Mar, exigió partir una revisión general del lugar de la copia en la historia del arte y en la práctica artística más general. Esto nos llevó a marcar una diferencia de este concepto en la modernidad y la contemporaneidad. El capítulo 1 recoloca la copia dentro de la estrategia apropiacionista más amplia del arte contemporáneo, mostrando algunos ejemplos de cómo esta opera en ese contexto. Como pudimos ver en el segundo capítulo, analizar los dibujos de un grupo de niños en una Escuela Primaria en Viña del Mar, y analizar la agencia que pueden tener esos dibujos. En este caso particular combinamos los conceptos de apropiación, copia y agencia, en un contexto práctico donde aparecen confundidos. En el tercer capítulo se muestran algunas estrategias infantiles a través de las cuales los dibujos por copia permitían burlar el sistema escolar

Finalmente, me gustaría resumir y proponer brevemente la potencialidad de esta investigación, tanto desde un punto de vista metodológico y conceptual como político, reconociendo que esta orientación de trabajo requiere aún mayores desarrollos futuros a partir de la multiplicación de contextos en los que se pone en práctica. Primero, tomo en cuenta los puntos críticos que aborda Hal Foster (2001) cuando pone en tensión la relación que puede haber entre el artista como antropólogo y el antropólogo como artista. Este autor expone que uno de los obstáculos que puede tener esta relación, es la poca distancia crítica que se genera entre la vista antropológica y la mirada artística cuando ambas se funden. Si bien en el texto de Foster se hace una revisión amplia de cómo comienza esta relación, el punto anterior nos puede ayudar a potenciar las ideas que he expuesto en los capítulos anteriores.

Segundo, he propuesto observar la copia de los niños como una práctica constante de una comunidad particular ligada a un contexto particular de producción. Herramientas de la antropología nos permiten acceder, a través de la inmersión etnográfica, al funcionamiento de ciertas prácticas culturales, sin dejarlas totalmente inalteradas. Esto debido a que si bien es posible reconocer la existencia de la copia, ésta no está solitaria; existe en el marco de un conjunto de otras prácticas artísticas, incluso dentro de una escuela, en el que se adentran los niños; forman parte de espacios culturales más amplios, o al menos espacios culturales activos.

En esta investigación no se ha tratado la copia como un solo camino de trabajo; ni se pretende proponer que la única forma de trabajo es aquella horizontal, donde los alumnos sean los creadores curriculares, pero sí una forma de trabajo que ilumine y cuestione en conjunto prácticas de las artes visuales dentro de la escuela. Todo esto para entender la lectura que la comunidad tiene de las artes visuales, y desde ahí, poder trabajar en pro de herramientas que les permitan acceder a una autoridad propia de sus producciones artísticas, cuestión que no sólo los empodera como un grupo, sino que también produce el sentido que muchas veces la escuela no les brinda. En este sentido, reivindico aquí una apuesta política.

Si se mostraran las imágenes de lo que hacen los artistas contemporáneos, junto a lo que hacen los niños, quizás lo que se podría revisar es el análisis sobre el poder de la comunidad¹⁵³, punto crítico para una escuela donde hay vulnerabilidad. Si los niños entendieran que lo que hacen también lo hacen artistas, podrían entender y darle mucho mayor sentido a sus clases de arte. Aquí reside la justificación a la insistencia de esta tesis en el recorrido del arte apropiacionista, que opera a mi modo de ver de manera parecida, pero legitimado, a diferencia de la producción visual infantil, por el circuito institucional del arte. Esto tiene mayor sentido en el marco de una educación artística hoy cuestionable en sus principios básicos,

¹⁵³ Scott, J., Ob. Cit., p.44.

como quedó claro desde la introducción de este trabajo. Se ha escrito mucho en pro de una mejor educación artística dentro de las escuelas pero, tal como se lo preguntaron artistas conceptuales hace tiempo ya, ¿para qué? Si el estudio del dibujo fomenta la creación y puede ampliar esquemas a un grupo de educandos, ¿no será mejor preguntarnos a qué obedecen sus prácticas artísticas y cómo las cuestionan?

Quizás a los niños se les debería enseñar a dibujar con agua, dibujos transparentes, donde los niños crearan la mayor colección de arte invisible, en un museo interno donde las condiciones las ponen ellos y donde la forma de intercambio fuera concretar dibujos unos con otros, en pro de una escuela donde exponerlos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor, Horkheimer, Max, *Dialectic of Enlightenment*, Verso, Londres, 1979.
- Belting, Hans, *Antropología de la Imagen*, Buenos Aires, Katz Editores, 2007.
- Benjamin, Walter, "La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica" en *Conceptos de la Filosofía de la Historia*, La Plata, Terramar Ediciones, 2007.
- Berger, John, *Modos de ver*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2000.
- Buck- Morss, Susan, *Walter Benjamin. El Escritor revolucionario*, Buenos Aires, Interzona, 2005.
- Bunz, Mercedes, *La utopía de la copia. El pop como irritación*, Buenos Aires, Interzona Editora, 2007.
- Burucúa, José E., *Corderos y elefantes. La sacralidad y la risa en la modernidad clásica*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- CAIA, *Original-Copia...Original?*, III Congreso Internacional de Teoría e Historia del Arte y XI Jornadas del CAIA, Buenos Aires, 2005.
- Cary, Rick, *Art Critical Pedagogy*, New York, Routledge, 1998.
- Danto, Arthur, *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- Danto, Arthur, *El Abuso de la belleza*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano, Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 2000.
- Dewey, John, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008.
- Dosse, Françoise, *Paul Ricoeur- Michel De Certeau. La historia: entre el decir y el hacer*, Buenos Aires, NuevaVisión, 2009.

Dowell, Mary, "Effects of visual referents upon representational drawing of the human figure", en *Studies in Art Education*, 31 (2), pp. 78-85, 1990.

Duncum, Paul, "How 35 children born between 1724 and 1900 learn to Draw", en *Studies in Art Education*, 26 (2), pp. 93-102, 1984.

Duncum, Paul, "Copy or not to copy: a review", en *Studies in Art Education*, 29(4), p. 203, 1988.

Dussel, I., y Gutiérrez, D., (Comp.), *Educación la Mirada*, Buenos Aires, Manantial, 2006.

Errázuriz, Luis, *Sensibilidad Estética: un desafío pendiente en la educación chilena*, Santiago de Chile, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006.

Foster, Hal, "¿El artista como antropólogo?", en *Retorno a lo real*, Madrid, Akal, 2001.

Freedberg, David, *El poder de las imágenes*, Cátedra, Madrid, 1992.

Freedman, Kerry, *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*, New York, Teachers College Press, 2003.

Geertz, Clifford, "La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 2001.

Geertz, Clifford, *Conocimiento local*, Buenos Aires, Paidós, 1983.

Gell, Alfred, *Art and Agency*, Oxford, Oxford Press, 1998.

Gell, Alfred, "The Technology of Enchantment and the Enchantment of Technology", en Coote, J. y Shelton, A., (Ed.), *Anthropology Art and Aesthetics*, Oxford, Clarendon Press, 1994.

Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en la educación*, Ediciones Siglo XXI, 2008.

Gombrich, E.H., *Arte e Ilusión*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

- Goodman, Nelson, *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990.
- Greenberg, Clement, *La Pintura Moderna y otros ensayos*, Madrid, Siruela, 2006.
- Gruzinski, Serge, *El Pensamiento Mestizo. Cultura Amerindia y civilización del Renacimiento*, Barcelona, Paidós, 2007.
- Hernández, Fernando, *Espigadores de la cultura visual*, Madrid, Octaedro, 2007.
- Hernández, Fernando, "La investigación sobre la Cultura Visual: Una propuesta para repensar la Educación de las Artes Visuales", en Marín, R., (Ed), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada, Universidad de Granada, 2005.
- Hernández-Navarro, Miguel, "Resistencias a la imagen. Mary Nelly, la balada de la antivisualidad", en *Estudios Visuales*, nº 4, Murcia, 2007.
- Jay, Martin, *Adorno*, Madrid, Siglo XXI, 1988.
- Kosuth, Joseph, "The Artist as anthropologist", en *Art after Philosophy and After: Collected Writings 1966-1990*, Londres, MIT Press, 1975.
- Kozlowski, P. J. & Yakei, N., "Copying, the direct line to creativity", *Art Education*, 33(8), pp.24-27, 1980.
- Leonard, L., Thompson, S., "Copy?...Real Artist don't copy! But maybe children should", en *Art Education*, Vol.47, nº6, 1994.
- Lippard, Lucy, *Overlay: Contemporary Art and Art of Prehistory*, New York, Pantheon Books, 1983.
- Lowenfeld, Viktor, *El Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1961.
- Marcus, G., Myers, F. (Eds.), *The Traffic in Culture: refiguring Art and Anthropology*, Berkeley, University of California Press, 1995.

- Mirzoeff, Nicholas, *Introducción a la cultura visual*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Mirzoeff, Nicholas, *The Visual Culture reader*, New York, Routledge, 1998.
- Mitchell, W.T.J., *What do the Pictures want? The lives and loves of images*, Chicago, The University of Chicago Press, 2005.
- Moyinedo, Sergio, “El arte efímero” en *Temas de la Academia*, Buenos Aires, Academia Nacional de Bellas Artes, n°7, 2009.
- Rampley, Matthew, “Cultura Visual en la era Postcolonial: el desafío de la Antropología”, en *Estudios Visuales*, n°1, Noviembre, Madrid, 2003.
- Salomon, Frank, *Los Quipocamayos. El antiguo arte del khipu en una comunidad campesina moderna*, Lima, IFEA/IEP, 2006.
- Schneider, Arnd, “Three modes of experimentation with art and ethnography” en *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2008.
- Schneider, A. & Wright, C. (Eds.), *Contemporary Art and Anthropology*, Oxford y New York, Berg, 2006.
- Scott, James, *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Ediciones Era, 2000.
- Szir, Sandra, *Infancia y Cultura Visual, Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Szulc, A., “Antropología y niñez: de la omisión a las culturas infantiles”, en Wilde, G. y Schamber, P. (Comp.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Buenos Aires, SB, 2006.
- Trend, David, *Cultural Pedagogy: Art, Education, Politics*, Nueva York, Bergin & Garvey, 1992.
- Walker, John, Chaplin, Susan, *Introducción a la Cultura Visual*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- Williams, Raymond, *Marxismo y Literatura*, Buenos Aires, Península, 1999.

Wilde, Guillermo, "Toward a political Anthropology of Mission Sound: Paraguay in the 17th and 18th Centuries", en *Music & Politics II*, Santa Bárbara, Department of Music, University of California, 2007.

Wilson, Brendt, "Becoming Japanese: Manga, Children's Drawings, and the Construction of National Character", en *Visual Arts Research*, 25(2), pp.48-60, 2000.

Wilson, B., Hurwitz, A, Wilson, M., *La enseñanza del dibujo a partir del arte*, Barcelona, Paidós, 2004.

Wilson, Brendt, y Wilson, Marjorie, "An iconoclastic view of the imagery sources of the drawing of young people", en *Art Education*, 30(1), 1977.

LINKOGRAFIA

Errázuriz, L.H.,

<http://portal.unesco.org/culture/es/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>