



PROCESOS DE CREACIÓN Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO: LABORATORIO 2

Recapitulación de una experiencia

Autores:

Antonio Achúcarro (Director)

Ander González

Nieves Larroy

Amaia Lekerikabeaskoa

Jon Mantzisor

Daniel Rodríguez

KALITATE ETA IKASKETA BERRIKUNTZAKO ERREKTOREORDETZA
VICERRECTORADO DE CALIDAD E INNOVACIÓN DOCENTE

HEZKUNTZARAKO LAGUNTZA ZERBITZUA
SERVICIO DE ASESORAMIENTO EDUCATIVO

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

www.argitalpenak.ehu.es

ISBN: 978-84-9860-786-4

Agradecimientos

Queremos dar las gracias, en primer lugar, a la Universidad del País Vasco que, con su confianza en nuestro proyecto, presentado para la convocatoria de “Proyectos de Innovación educativa 2010-12” del Servicio de Asesoramiento educativo SAE/HELAZ, ha posibilitado que podamos participar en esta experiencia, aportando fondos para la realización de esta publicación. En concreto a M^a Jesús Elejalde coordinadora del SAE/HELAZ para el campus de Bizkaia, a M^a Nieves González De la Hoz Secretaria Académica del SAE/HELAZ y a Eneritz Ugarte Técnico de Formación del SAE/HELAZ, así como a Beatriz Ferrer Administradora del Servicio de Calidad del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente. A todas ellas, gracias por su buen hacer y por su apoyo y orientación.

También queremos dar las gracias a la Facultad de Bellas Artes, en la persona de su Vicedecana de Calidad, Begoña Medel, por su confianza y apoyo a nuestro proyecto, aportando también fondos provenientes del programa EHUNDU para la realización de esta publicación.

En tercer lugar, damos las gracias a los discentes que nos han “sufrido” en estos dos primeros años de implantación de la asignatura y especialmente a aquellos cuyos trabajos sirven de referencia gráfica a esta publicación, porque sin ellos, este trabajo tampoco hubiera visto la luz.

Recordamos también a los profesores que colaboraron en el diseño inicial del programa de la asignatura, así como a los compañeros que, habiendo ofertado docencia en los laboratorios de segundo curso al menos en alguna fase de este bienio, no han formado parte finalmente, por circunstancias diversas, de este proyecto: Especialmente a Iratxe Larrea, Txema Franco y Joseba Eskubi, porque parte del contenido de este proyecto se debe también a sus generosas aportaciones, desde sus propias miradas al laboratorio, en las informales reuniones “de pasillo”.

Y por fin, a Cristina Arrazola por la revisión de textos y a Santiago de la Hoz, del Servicio editorial de la UPV/EHU, por su intermediación y asesoramiento técnico.

A todos ellos, gracias.

**“PROCESOS DE CREACIÓN Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO:
LABORATORIO 2”.**
RECAPITULACIÓN DE UNA EXPERIENCIA.



ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN. Antonio Achúcarro.	P. 4
1. LA TRANSVERSALIDAD EN EL LABORATORIO DE ARTE. Daniel Rodríguez	P. 9
2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO/COLABORATIVO. Nieves Larroy.	P. 14
3. LOS LABORATORIOS EN EL CONTEXTO DEL ARTE. Ander González.	P. 22
4. LABORATORIO Y PROCESO DE CREACIÓN. Amaia Lekerikabeaskoa.	P. 27
5. REFLEXIONES SOBRE LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES. Jon Mantzisor.	P. 31
6. RECAPITULACIÓN DE LA EXPERIENCIA. Antonio Achúcarro	P. 36
7. TABLAS-RESUMEN Equipo de trabajo	P. 43
EJERCICIOS INDIVIDUALES	P. 43
EJERCICIOS COLECTIVOS	P. 55
PROYECTOS INDIVIDUALES	P. 60
PROYECTOS COLECTIVOS	P. 87
8. CONCLUSIONES. Antonio Achúcarro.	P. 109
9. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DOCUMENTALES	P. 119



INTRODUCCIÓN

Antonio Achúcarro

Contexto de la asignatura

La Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU ha ampliado recientemente su oferta de grados con motivo de la implantación del nuevo plan de estudios. Si el plan del 95 ofertaba un solo título de *Licenciado en Bellas Artes*, con el nuevo plan se ofertan tres grados: Grado en *Arte*, Grado en *Creación y Diseño* y Grado en *Conservación y Restauración de Bienes Culturales*. La estructura cuatrienal -que al momento de escribir estas líneas no ha terminado de implantarse, pues este año se está implantando 3º curso-, se divide en dos bloques bianuales, el primero de los cuales es común a los tres Grados, mientras que a partir de tercero para cada uno de ellos se imparten bloques de contenidos específicos.

Dentro de esa estructura se ha creado una nueva línea de trabajo de carácter específicamente transversal cuyo objetivo es explorar los procesos creativos inherentes a la producción artística: los laboratorios. Aunque cada una de las asignaturas que componen dicha línea depende administrativamente de un departamento, todas ellas se imparten por profesores pertenecientes a distintas áreas de conocimiento.

La línea de trabajo de laboratorios comienza en 1º con dos asignaturas: *Laboratorio de Materiales* y *Laboratorio de Imagen*. En ellas se exploran distintas posibilidades creativas en el uso de materiales y en la producción de imagen, respectivamente. Continúa en segundo curso con una asignatura -la que nos ocupa- que pretende canalizar los recursos obtenidos en los laboratorios de primero hacia un discurso personal en formación.

La asignatura *Laboratorio 2* pretende así integrar los contenidos de los *Laboratorios* de 1º en procesos de trabajo cuya finalidad es que los discentes incorporen paulatinamente los hallazgos y los recursos obtenidos en 1º a propuestas personales que vayan adquiriendo sentido a partir del paulatino entronque con la experiencia personal.

Superado el nivel de segundo curso, el objetivo es que el aprendizaje desarrollado en la asignatura haya sentado las bases para una mayor profundización en las asignaturas de 3º: *Laboratorio A y B* -en el Grado en *Arte*- y *Proyectos 1 y 2* -en el Grado en *Creación y Diseño*-, para que en cuarto curso los alumnos puedan defender el proyecto de fin de carrera desde una perspectiva personal bien fundamentada.

Si bien para el Grado de *Conservación y Restauración de Bienes Culturales* no se da una relación tan directa en lo que corresponde a tercero y cuarto cursos, el aprendizaje de los *Laboratorios* de primero y segundo formará parte de los contenidos comunes a las tres titulaciones y a la formación exigida en el ámbito específico del *Arte* para los licenciados de dicho Grado y su diferenciación universitaria respecto a los titulados por las escuelas de *Restauración*.

Contexto del Proyecto de Innovación Educativa

La asignatura *Laboratorio* de 2º curso, de nueva creación, depende administrativamente del Departamento de Dibujo pero se imparte por profesores de distintas áreas de conocimiento, lo que en principio le da un carácter eminentemente transversal e interdisciplinar.

El trabajo previo que habíamos comenzado antes de la convocatoria del PIE, y una vez aprobada la estructura del nuevo plan, fue el diseño del programa. Se hizo por profesores a los que se había asignado docencia en la nueva asignatura, entre los cuales estábamos algunos de los constituyentes del actual equipo.

Los profesores que diseñamos el programa de la asignatura estamos adscritos a distintas áreas de conocimiento y cada uno de nosotros, de acuerdo con su formación y experiencia, posee un perfil específico. A la hora de consensuar el temario desde una perspectiva transversal, debíamos buscar el factor común que permitiese abordar los contenidos de la misma desde cualquiera de los enfoques posibles. Este lugar común lo encontramos en la metodología de los procesos creativos, pues desde ahí se podían crear sinergias para hacer converger las posibles propuestas desde cualquiera de las áreas de conocimiento.

Tras sucesivos debates logramos diseñar un temario compuesto finalmente por cuatro temas, cada uno de los cuales representa un “momento” particular del proceso de creación¹. Los cuatro temas quedaron agrupados en tres fases, de acuerdo al siguiente esquema:

EXPERIENCIA: Producción de Imaginario personal y llevarlo a la obra		
FASE 1: PROYECTACIÓN ÁMBITO IMAGINARIO Clave: Pensamiento analógico	FASE 2: PRODUCCIÓN ÁMBITO ARTÍSTICO Clave: Pensamiento serial	FASE 3: VALORACIÓN ÁMBITO PÚBLICO Clave: Pensamiento crítico
<u>TEMA 1. Estrategia del viajero</u> BITÁCORA: DOCUMENTAR Clave: Mirada activa. Curiosidad	<u>TEMA 3. Materias e imágenes: Dispositivos para la representación. “REALIZAR”</u> Clave: Experimentación con las posibilidades de los medios	<u>TEMA 4. La mirada del otro.</u> EXPONER(SE). Clave: Síntesis y visibilidad
<u>TEMA 2. Estrategia del soñador:</u> PROYECTO: CREAR MUNDO Clave: Deriva imaginaria		
DOSSIER DE CURSO		

¹ Entendemos los “procesos de creación” como un tipo de trabajo “en deriva”. Idealmente, al menos, cualquier propuesta inicial puede servir como detonante de procesos asociativos que concluyan, tras recorrer distintas fases, en respuestas plásticas personales que el discente genere, desde su propia mirada al planteamiento inicial. La inmersión en el proceso puede dar origen a hallazgos sorprendentes o inusitados que puedan ser utilizados en líneas de trabajo posteriores, pero para ello es necesario que el alumnado se implique desde una posición receptiva y comprometida, ya que sólo desde ahí podrá obtener la convicción necesaria para fundamentar su discurso desde la propia experiencia.

Cuando se convocaron los PIEs 2010-12, el equipo quedó constituido por seis miembros, tres Doctores y tres Licenciados, adscritos a cuatro áreas de conocimiento: Escultura, Pintura, Arte y Tecnología y Dibujo. Cuatro de nosotros, con perfil castellano, impartimos docencia desde hace más de veinte años, mientras que los otros dos son profesores noveles de perfil bilingüe. Para formar el equipo se invitó también a profesores que, habiendo participado en los debates sobre el programa, impartirían docencia en laboratorios de segundo, pero por circunstancias diversas, el equipo quedó constituido finalmente por los actuales componentes.

DISTRIBUCIÓN DOCENTE DEL EQUIPO POR CURSOS Y CUATRIMESTRES:

	Curso 2010 - 2011		Curso 2011 - 2012	
	1 ^{er} Cuatrimestre	2 ^o Cuatrimestre	1 ^{er} Cuatrimestre	2 ^o Cuatrimestre
<i>Achúcarro</i>	GRUPO 1	GRUPO 1	GRUPO 1	GRUPO 1
<i>Rodríguez</i>	GRUPO 2	GRUPO 2	GRUPO 2	GRUPO 2
<i>Lekerikabeaskoa</i>	GRUPO 3		<i>Lab. Img. 1^o (Eu)</i>	
<i>González Antona</i>		GRUPO 3		GRUPO 4
<i>Larroy</i>	<i>Superv. grupo 3</i>	<i>Superv. grupo 3</i>	GRUPO 3	
<i>Mantzisidor</i>	GRUPO 32	GRUPO 32	<i>Lab. Img. 1^o (C)</i>	
	<i>Lab. Img. 1^o (C)</i>	<i>Lab. Img. 1^o (C)</i>		

En el curso 2010-11, una vez puesta en marcha la nueva asignatura, entre los seis componentes del equipo cubríamos docencia completa en tres grupos de castellano y uno de euskera. Antonio Achúcarro, Profesor de *Escultura* y Coordinador del PIE, cubría el grupo 1 de castellano. Daniel Rodríguez, Secretario del Departamento de Pintura, Coordinador de *Laboratorio 2* y Coordinador del Grado en *Arte*, cubría el grupo 2. El grupo 3 quedaba cubierto por Amaia Lekerikabeaskoa de Escultura, en el primer cuatrimestre y Ander González Antona del Departamento de Arte y Tecnología, en el segundo, bajo la supervisión de Nieves Larroy, también de Escultura, que como Secretaria Académica de la Facultad estaba liberada de horas de docencia. El grupo 32 de euskera lo cubría Jon Mantzisidor, del Departamento de Dibujo.

El curso 2011-12, al modificarse la asignación docente desde los departamentos, la estructura docente del PIE se modificó y tuvimos que adaptarnos a la nueva situación. Si bien Antonio Achúcarro y Daniel Rodríguez seguimos impartiendo docencia en un grupo cada uno durante todo el curso, Nieves Larroy asumió la docencia de *Laboratorio 2* en otro grupo durante el primer cuatrimestre del curso 11-12, cuya docencia del segundo cuatrimestre fue impartida por profesores ajenos al PIE. Ander González Antona también impartió docencia durante un cuatrimestre en un cuarto grupo de *Laboratorio 2*. Amaia Lekerikabeaskoa y Jon Mantzisidor, el curso 11-12, no tuvieron asignación docente en *Laboratorio 2*, pero impartieron docencia en sendos grupos de *Laboratorio de Imagen* de 1^{er} curso, durante el primer cuatrimestre.

Así que, aunque las necesidades docentes de los departamentos desdibujaron la docencia inicial del Proyecto de Innovación, perdiendo algo de capacidad docente en *Laboratorio 2*, como contrapartida también ha sido impartida docencia en laboratorios de 1^{er} curso por algunos profesores participantes en esta convocatoria, lo que a nuestro juicio es un dato positivo, pues proporciona un tipo de experiencia que se despliega entre distintos niveles académicos de laboratorio, lo que favorece el trasvase de experiencias entre niveles para posteriores debates de coordinación.

Volviendo a 2^o curso, y ya que en total hemos impartido catorce cuatrimestres de *Laboratorio 2*, podemos considerar a efectos prácticos que durante este bienio hemos

ofertado docencia en tres grupos “teóricos” de castellano, que llamaremos A, B, C y uno de euskera, que denominaremos K, según el siguiente cuadro adjunto.

OFERTA “TEÓRICA” DE *LABORATORIO 2* POR LOS PROFESORES DEL PIE

	<i>CURSO 2010-11</i>		<i>CURSO 2011-12</i>	
	<i>1^{er} Cuatrimestre</i>	<i>2º Cuatrimestre</i>	<i>1^{er} Cuatrimestre</i>	<i>2º Cuatrimestre</i>
GRUPO A	<i>ACHÚCARRO</i>	<i>ACHÚCARRO</i>	<i>ACHÚCARRO</i>	<i>ACHÚCARRO</i>
GRUPO B	<i>RODRÍGUEZ</i>	<i>RODRÍGUEZ</i>	<i>RODRÍGUEZ</i>	<i>RODRÍGUEZ</i>
GRUPO C	<i>LEKERIKABEASKOA</i>	<i>GONZÁLEZ ANTONA</i>	<i>LARROY</i>	<i>GONZÁLEZ ANTONA</i>
GRUPO K	<i>MANTZISIDOR</i>	<i>MANTZISIDOR</i>		

Para la puesta en práctica del programa diseñamos un esquema de complejidad creciente en el que los temas iniciales iban quedando subsumidos en los siguientes de una manera escalonada, incorporando progresivamente cada uno de ellos al proceso de trabajo a medida que se iban abordando problemáticas más complejas. Los últimos planteamientos del curso debían, en consecuencia, incorporar todas las fases del temario al resultado final, con arreglo al esquema siguiente:

TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3	TEMA 4
La estrategia del Viajero	La estrategia del Soñador	Dispositivos para la Representación	La Mirada del Otro
			OTRO EXPONER
		DISPOSITIVOS PROPONER	DISPOSITIVOS PROPONER
	PROYECTO RELACIONAR	PROYECTO RELACIONAR	PROYECTO RELACIONAR
BITÁCORA ANOTAR	BITÁCORA ANOTAR	BITÁCORA ANOTAR	BITÁCORA ANOTAR
PRIMER CUATRIMESTRE		SEGUNDO CUATRIMESTRE	

Una vez diseñado el programa y ya dentro de la convocatoria PIE 2010-12, diseñamos una estrategia para su verificación empírica. Partiendo de este cuadro general, y dado que no teníamos ningún material previo en el que basarnos, acordamos que cada profesor, según su criterio, generaría sus propias propuestas de trabajo para la puesta en práctica del programa, propuestas que serían contrastadas periódicamente, tanto de modo informal, cuanto en reuniones puntuales convocadas para tal fin. En todo caso, había que tener siempre en mente un par de acuerdos básicos: prestar “atención a las derivas” y considerar, necesariamente, la noción de “transversalidad”, dos de los puntales del laboratorio. El trabajo realizado en el contexto del Proyecto de Innovación Educativa ha consistido sobre todo, en un ensayo prueba-error a través del cual hemos creado una primera referencia que deberemos ir puliendo en cursos sucesivos. El presente documento tiene la vocación de servir como cuaderno de campo de esta experiencia; un documento base que pueda ser utilizado como material de debate sobre los contenidos del laboratorio,

desde la mirada vertida por los profesores participantes en el PIE, en la asignatura de segundo curso.

Los siguientes capítulos del documento corresponden a las reflexiones particulares que cada uno de nosotros hemos dirigido hacia alguno de los aspectos propios del laboratorio. Así, Daniel Rodríguez hablará sobre la transversalidad en el laboratorio, Nieves Larroy sobre el aprendizaje cooperativo/colaborativo, Ander González Antona sobre los laboratorios en el contexto del arte, Amaia Lekerikabeaskoa acerca de los procesos de creación y Jon Mantzisor sobre la autonomía de los estudiantes. Como coordinador del proyecto me toca dar una visión general del trabajo desarrollado en el capítulo dedicado a la recapitulación de la experiencia. A continuación se abre otro apartado, el más largo, en el que a través de unas tablas-resumen se pormenorizan los contenidos de las diferentes propuestas de trabajo creadas por todos nosotros durante estos dos años. El contenido de cada una de ellas ha sido aportado por cada uno de los profesores constituyentes del equipo, junto con las imágenes de algunas de las respuestas que los discentes han dado al enunciado inicial, respuestas que sirven como referencia porque, finalmente, el laboratorio lo hacemos entre todos. En el capítulo de conclusiones, finalmente, intentamos recoger las dificultades metodológicas manifestadas por cada uno de nosotros en los debates realizados durante estos dos años de nueva implantación, así como apuntar posibles líneas de mejora de esta nueva asignatura.



1. LA TRANSVERSALIDAD EN EL LABORATORIO DE ARTE.

Daniel Rodríguez

Uno de los problemas históricos en la formación académica en las Bellas Artes, que no ha hecho más que agudizarse con la implantación de los nuevos Grados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es la estructuración coordinada de las tareas encomendadas al estudiante desde las diferentes áreas de conocimiento y las diferentes asignaturas que configuran un nivel de dominio. Revisar el concepto estanco de la especificidad de las disciplinas académicas, reconociendo definitivamente el lugar central e integral del individuo y su formación, favoreciendo así una dinámica cognoscitiva común entre áreas de conocimiento distintas, es el sentido que se ha querido dar a la transversalidad en los nuevos planes de estudio².

Concepto clásico en la reflexión sobre metodología docente, lo transversal en arte remite no solamente a los procesos cognitivos, proyectivos y analíticos que nos definen comúnmente, sobre conceptos básicos del discurso plástico: la forma, el espacio, la representación, etc., sino también y sobre todo, a aquellos aspectos metacognitivos y motivacionales específicos del conocimiento artístico: la memoria emocional, la imaginación creativa, el compromiso crítico, etc. Organizar académicamente el contenido conceptual y práctico de las asignaturas, debe considerar necesariamente este componente transversal que forma parte del proyecto educativo.

Presentada generalmente como novedoso paradigma de la renovación educativa, pero sin llegar a aclarar exactamente su sentido, la transversalidad en el terreno académico del arte será entendida como la dimensión conectiva y generadora de significado que se establece a través de la práctica y la reflexión artísticas. Metodológicamente vinculada a la dinámica de los procesos creativos, la transversalidad se apoya y desarrolla en la apertura interdisciplinar de la mente proyectiva. La tarea que se nos plantea en el desarrollo académico del *Laboratorio* de segundo curso, común a los tres Grados impartidos, es dar contenido a este componente formativo.

El *Laboratorio* de segundo curso tiene en su definición académica -como todas las nuevas asignaturas- un componente competencial transversal tanto de curso, como de titulación, que requiere de una reflexión y, seguramente, de esfuerzos inéditos de coordinación para su valoración y programación con el resto de las asignaturas³. Por otro lado, el *Laboratorio* se define como un espacio de creatividad fundamentado en el fomento transversal e interdisciplinar de los procesos creativos, entendidos como procesos de

² “Históricamente, las Facultades de Bellas Artes se constituyen como centros donde el perfil formativo tiene que ver precisamente con el desarrollo integral de capacidades ligadas a una percepción abierta, sensible y crítica sobre aquellos aspectos de la realidad susceptibles de ser tratados, comprendidos, analizados, contruidos o contestados artísticamente, y a la dotación de recursos, tanto materiales como intelectuales, para hacerlo. Es decir, a la formación de profesionales que puedan colaborar activamente en la revitalización, construcción dinámica y replanteamiento continuo de las prácticas artístico/estéticas en la sociedad”. Memoria justificativa de la Titulación de Grado de Arte de la UPV-EHU, 21 de diciembre de 2010.

³ Las dificultades habituales e históricas para la resolución coordinada de cuestiones académicas que requieren del consenso, se irán resolviendo naturalmente con la activación de los equipos docentes responsables. Compartimos muchas cosas, además de un mismo proyecto educativo, y en este caso compartimos las personas en su proceso de formación. Los alumnos demandan normalmente un proyecto coherente, aunque heterogéneo, que clarifique los principios y objetivos básicos de su formación. Una coherencia que permita optimizar recursos y esfuerzos gestionando contenidos asequibles a lo largo del periodo docente.

conexión (o colisión significativa) de las ideas. Precisamente, la especificidad del *Laboratorio* es su carácter transversal, donde el alumno debe adquirir la capacidad de integrar distintos conocimientos en proyectos de carácter transdisciplinar personales y cooperativos de trabajo en equipo.

Este es, a *grosso modo*, el marco en el que debemos movernos. El contenido metodológico de la asignatura se fundamenta en dos principios: por un lado, deberá fomentar el desarrollo de criterios personales sistematizados dentro de un marco especulativo de construcción de sentidos plásticos; y por otro, los bloques de contenidos en los que se estructura se corresponden con distintos momentos del pensamiento creativo, desde el planteamiento inicial de un proyecto, pasando por su secuenciación productiva, hasta el encuentro con su solución material, propiciando el desarrollo creativo del individuo en la reflexión, la producción y la sensibilidad artísticas.

Definición competencial de la asignatura.

El grado de definición de los contenidos referidos al segundo curso en las memorias justificativas de Titulación⁴ acreditadas en ANECA⁵ es muy limitado, recogiendo casi exclusivamente generalidades y el listado de competencias correspondientes al curso, que sin embargo nos dan pistas del sentido transversal que se perfila y del trabajo por hacer en la estructuración académica necesaria.

Las competencias señaladas para el curso (que se corresponden con las competencias generales de la titulación: **G001, G002, G003, G005, G007, G008, G010**) son:

CC01 - C2°. C1. Reconocer en la praxis material el conjunto de nociones que propician el encuentro con el arte.

CC02 - C2°. C2. Reconocer el aprendizaje técnico como conjunción determinada desde una necesidad y un compromiso subjetivos, de descubrimientos personales y soluciones materiales objetivas asociadas a distintos modos de hacer y a diferentes ámbitos de trabajo artístico.

CC03 - C2°. C3. Utilizar procedimientos y materiales del arte en las áreas de Pintura, Escultura, Dibujo, Fotografía, Audiovisuales y Dispositivos Tecnológicos.

CC04 - C2°. C4. Profundizar en la comprensión crítica de la teoría e historia del arte atendiendo a las relaciones entre los acontecimientos artísticos y los contextos sociales en los que se producen.

CC05 - C2°. C5. Ser capaz de identificar y relacionar aspectos básicos del arte en producciones de distintas disciplinas en la práctica propia y en la observación.

CC06 - C2°. C6. Ser capaz de reconocer a través de la práctica la operación básica de simbolización o investidura de sentido que acompaña a toda experimentación artística y se hace necesaria para que esta concluya en obra de arte.

⁴ “Breve descripción de contenidos: La asignatura Laboratorio de 2º curso es una asignatura interdisciplinar que se fundamenta en la iniciativa personal del alumnado y encuentra en lo temático el nexo de las aportaciones de cada ámbito disciplinar. El funcionamiento consistirá en propuestas temáticas de carácter incentivador a las que el alumnado responderá desde su propia vocación disciplinar o interdisciplinar. Pretende un desarrollo global que, poniendo en relación necesaria, tecnologías diversas e intereses subjetivos, abarca desde el boceto inicial hasta una multiplicidad de derivas sin plantear como objetivo último la determinación de una obra cerrada. Propicia el compromiso del alumnado con una práctica autónoma y autogestionada que le ayude en el reconocimiento de los logros que vaya consiguiendo; en la clarificación de sus propios intereses y finalmente al acercamiento al sentido último que subyace en el proceso de creación en arte”. Memoria justificativa de la Titulación de Grado de Arte de la UPV-EHU, 21 de diciembre de 2010.

⁵ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

En aras de simplificar y ordenar el despliegue competencial propondremos una serie limitada de procesos transversales o claves operativas que recoja su sentido⁶:

CUADRO DE CLAVES TRANSVERSALES

COMPETENCIA DE CURSO 2º	CLAVES OPERATIVAS
<p>CC01 - C2º. C1. Reconocer en la praxis material el conjunto de nociones que propician el encuentro con el arte.</p> <p>CC02 - C2º. C2. Reconocer el aprendizaje técnico como conjunción determinada desde una necesidad y un compromiso subjetivos, de descubrimientos personales y soluciones materiales objetivas asociadas a distintos modos de hacer y a diferentes ámbitos de trabajo artístico.</p> <p>CC03 - C2º. C3. Utilizar procedimientos y materiales del arte en las áreas de Pintura, Escultura, Dibujo, Fotografía, Audiovisuales y Dispositivos Tecnológicos.</p>	<p>EXPERIMENTACIÓN DE PROCEDIMIENTOS Y MATERIALES DE DIFERENTES DISCIPLINAS</p>
<p>CC04 - C2º. C4. Profundizar en la comprensión crítica de la teoría e historia del arte atendiendo a las relaciones entre los acontecimientos artísticos y los contextos sociales en los que se producen.</p>	<p>RELACIÓN ENTRE ARTE Y CONTEXTOS SOCIALES</p>
<p>CC05 - C2º. C5. Ser capaz de identificar y relacionar aspectos básicos del arte en producciones de distintas disciplinas en la práctica propia y en la observación.</p>	<p>INTERDISCIPLINARIEDAD</p>
<p>CC06 - C2º. C6. Ser capaz de reconocer a través de la práctica la operación básica de simbolización o investidura de sentido que acompaña a toda experimentación artística y se hace necesaria para que esta concluya en obra de arte.</p>	<p>SIMBOLIZACIÓN</p>

Esta tabla será básica para comprender el carácter transversal de los objetivos declarados en el *Laboratorio*:

Resultados del aprendizaje (el alumno será capaz de):

- 1.- **Integrar conocimientos y recursos disciplinares** de las áreas de Dibujo, Pintura, Escultura, Fotografía, Audiovisuales y/o otros Dispositivos Tecnológicos para generar propuestas artísticas interdisciplinares dotadas de sentido.
- 2.- **Desarrollar métodos y procesos creativos experimentales** respecto a los temas planteados para llegar a soluciones compositivas que pongan en evidencia los descubrimientos personales y la capacidad de simbolización desarrolladas en el proceso de representar ideas.
- 3.- **Gestionar información** proveniente de la práctica artística contemporánea para, a través del ejercicio de un pensamiento serial, integrarla en *dossiers* y/o proyectos de

⁶ Siguiendo el ejemplo de la coordinación de primer curso en que elaboraron un CUADRO DE CLAVES TRANSVERSALES, con las siguientes equivalencias:

Competencia C1º.C1. “Descubrir en la observación de la realidad, la posibilidad de repensarla a través de las creaciones visuales y plásticas”. CLAVE: **OBSERVACIÓN DE LA REALIDAD.**

Competencia C1º.C2. “Distinguir en la observación de la realidad, lo estructural y lo anecdótico y detectar distintos modos de relación entre partes en base a distintos aspectos perceptibles que participan en las configuraciones artísticas” CLAVE: **ESTRUCTURAS Y RELACIONES**

Competencia C1º.C3. “Detectar y revisar ideas preconcebidas en torno a la materia, la imagen y el sentido del arte”. CLAVE: **EXPERIMENTACIÓN Y REFLEXIÓN**

Competencias C1º.C7. “Iniciarse en la comprensión crítica de la teoría e historia del arte” y **C1º.C8.** “Reconocer la condición y el valor antropológico y social de la actividad y realizaciones artísticas”. CLAVE: **COMPRENSIÓN CRÍTICA Y VALOR SOCIAL**

nivel básico desde una posición responsable y crítica que manifieste la habilidad de expresar ideas desde el medio artístico.

- 4.- **Trabajar autónomamente y en equipo** para desarrollar la iniciativa en la toma de decisiones, tanto individualmente, desde una posición autocrítica, como en equipos de trabajo, aprendiendo a relativizar los puntos de vista propios y a encontrar soluciones consensuadas a los problemas planteados en busca de objetivos comunes.

Laboratorio. Espacio transversal.

El *Laboratorio* es un espacio de provocación conceptual que “se fundamenta en la iniciativa personal del estudiante y encuentra en lo temático el nexo de las aportaciones de cada ámbito disciplinar. (...) Fomenta el compromiso con una práctica autónoma y autogestionada que ayude (al estudiante) en el reconocimiento de los logros y encuentros; la clarificación de sus propios intereses y finalmente el acercamiento al sentido último que subyace en el proceso de creación en arte”⁷. Este sesgo metodológico que reconoce la iniciativa autogestionaria del estudiante, lo coloca estratégicamente en el marco institucional de transformación de los procesos educativos en paradigmas dinámicos y cooperativos (IKD)⁸.

El *Laboratorio* desarrolla una particular identificación con las metodologías activas que son el recurso natural para la consecución de los objetivos formativos, fomentando especialmente las estrategias de motivación intrínseca (diarios personales, memoria emocional, cartografía personal, etc.). Se busca una especial valoración de las tareas encomendadas al estudiante sometiendo a revisión las ideas preconcebidas, donde las sesiones cooperativas se vuelven una *mecánica* de provocación creativa (*brainstorming*, sesiones de puesta en común, de evaluación conjunta, etc.)⁹. La dinámica docente fomenta el autocontrol del proceso formativo (aprendizaje cooperativo basado en proyectos) y del desarrollo de las tareas, propiciando el compromiso reflexivo, personal y crítico.

La manera como el *Laboratorio* plantea metodológicamente su desarrollo formativo es incidiendo en el *proceso* como conjunto secuencial de eventos organizados. El componente temático (la ciudad, el viaje, el sueño, etc.) actúa como estímulo provocador de una secuencia performativa orientada que hemos llamado *estrategia*. Entendida como *arte, traza para dirigir un asunto*, la estrategia es en esencia una representación cognoscitiva de secuencias de acciones complejas, ligada a la noción de plan. La estrategia es una manera global de decidir qué tipos de acciones diferentes serán aplicadas a lo largo del curso de una actividad. Las estrategias son flexibles porque operan en diversos niveles al mismo tiempo, son sensibles al contexto y son susceptibles de cambio. Se conciben como un conjunto de conocimientos y habilidades, que un estudiante puede utilizar para adquirir, retener, integrar y recuperar información de diversas clases¹⁰.

Cada estrategia del programa (del *Viajero*, del *Soñador*, etc.) se orienta a diferentes procesos formativos, nunca estancos sino interconectados, que sitúan al estudiante a lo largo del curso en distintas dinámicas procesuales y productivas: de

⁷ Del descriptor de la asignatura, Memoria justificativa de la Titulación de Grado de Arte de la UPV-EHU, 21 de diciembre de 2010.

⁸ IKD Ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa. Plan universitario de la UPV-EHU para el desarrollo de metodologías activas centradas en la autonomía del estudiante.

⁹ Como señala María Cristina Rinaudo (y otros) en Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios, “una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente. En este mismo sentido, Mc Robbie y Tobin (1997) argumentan también que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión”.

¹⁰ Utilizamos la noción de estrategia como instrumento planificador en la deriva creativa. Como apuntaba E. Morin “La complejidad necesita una estrategia”.

atención y observación, de codificación e interrelación, de procesamiento y organización, etc. En este sentido, señalar una referencia interesante como es el esquema apuntado por María Cristina Rinaudo (y otros)¹¹ sobre aspectos cognitivos de la formación universitaria, donde se identifican *estrategias cognitivas* (de repaso, elaboración y organización) que incluyen pensamientos o comportamientos que ayudan a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como a recuperar la información disponible; *estrategias metacognitivas* (el planeamiento, el control y la regulación) que inciden en el procesamiento de la información; y *estrategias de manejo de recursos* (la organización del tiempo y ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda).

El *Laboratorio* de segundo tiene una clara vocación transversal y su espacio natural debería encarar una *clara apertura* académica hacia el resto de asignaturas del curso, una conectividad no solo de orden conceptual sino, y sobre todo, práctico¹². Habilitarlo como el espacio donde se procesan, quizá reinventando o travistiendo, las mecánicas disciplinares; donde el juego y el riesgo se vuelven familiares en el tránsito interdisciplinar. En los restaurantes de los cocineros contemporáneos se ha vuelto imprescindible un espacio, generalmente contiguo o diferenciado, pero conectado a la cocina, donde el objetivo no es tanto la confección de la próxima carta, como la experimentación pura de procesos que buscan la renovación de conceptos y preparados.

El portafolio del estudiante (la carpeta personal, el diario o bitácora) parece una forma académica interesante para resolver esta dimensionalidad transversal. Un registro personal de documentos que recoge las evidencias o testimonios del proceso ante los diferentes requerimientos competenciales del curso. Permitirá encarar satisfactoriamente varios de los objetivos planteados: proceso guiado de la formación, autogestión del estudiante, evaluación continua del proceso y evidencia académica compartida. Una apuesta por desarrollar en los próximos años.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES:

MORIN, E., Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona. 1995.

RINAUDO, M. CRISTINA (Y OTROS). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. 2003.
<http://hdl.handle.net/10201/8525>

¹¹ *Ibid.*

¹² La lógica topográfica y académica del *Laboratorio II* bien podría ser un lugar central o asistente al resto de asignaturas:
Laboratorio





2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO/COLABORATIVO

Nieves Larroy

*“...se coopera y se aprende si hay una tarea que realizar en grupo
y supone necesariamente una mejora frente a hacerla de forma individual...”¹³*

El mapa

Recuerdo hace muchos años, allá por 1992, la propuesta de Ramón de Soto, Catedrático de Escultura por la Universidad de Valencia, en el curso de doctorado "Ejes de discusión para una práctica actual de la escultura", impartido en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU, nos propuso **realizar un viaje**. La única condición que puso fue la recogida de siete objetos. El viaje generó motivación y se convirtió en la excusa para el desarrollo de un proyecto partiendo de innumerables preguntas. En él están implicados factores determinantes como el tiempo y el espacio, así como cuestiones afectivas en cuanto a los objetos que pueda recoger la persona que realiza el viaje y lo que en ellos proyecta.

Esta propuesta conduce a cuestionarse y decidir cuál es el viaje que queremos llevar a cabo. Plantearnos preguntas que nos ayudan a construir sentido como: ¿Qué es lo importante, el destino o el recorrido?, ¿a dónde vamos? ¿Qué tipo de viaje queremos realizar?, ¿con quién?, ¿qué duración? Si hubiera equipaje ¿con maleta o con mochila? ¿Con cuaderno de viaje o sin cuaderno? La única condición que se nos ponía era recoger siete objetos, ¿por qué siete? ¿Tienen que ser encontrados o creados? ¿Qué hacer con los objetos recogidos? ¿Cómo presentar el viaje y los objetos? ...

Este viaje del recuerdo directamente relacionado con el primer tema de *Laboratorio* de segundo curso: LA ESTRATEGIA DEL VIAJERO nos ha permitido abordar desde la experiencia la propuesta del **mapa conceptual de Laboratorio**. Se plantea con el deseo de que el estudiante-viajero lleve a cabo un proceso de trabajo que le oriente a modo de “brújula” en una joven asignatura que tan sólo se ha impartido en nuestra facultad durante dos cursos a día de hoy y desde la puesta en marcha del nuevo plan de estudios. El mapa resultante, que se realiza en equipo, puede convertirse en un elemento de referencia en el proceso de trabajo individual, ayuda a construir sentido desde la mirada particular a lo contextual y desde lo colectivo a lo singular.

La propuesta y resultados

El **mapa conceptual de Laboratorio** consiste en una propuesta de trabajo en equipo planteada a uno de los ocho grupos de segundo durante el curso 2011/12, propuesta de carácter fundamentalmente presencial y desarrollada a lo largo de las seis primeras semanas. Se ha dedicado un total siete horas y media presenciales y tres horas

¹³ AA. VV. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO, pág. 24, Pamplona 1999

semipresenciales, entre las que se incluyen, tal y como se puede ver en el capítulo de ejercicios: sesiones de trabajo práctico, dos exposiciones en la tercera y sexta semanas, autoevaluación en la cuarta semana, retroalimentación, y acción de mejora la quinta semana. Estas sesiones abordan los elementos esenciales para un aprendizaje colaborativo¹⁴: cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación.

La profesora plantea y comunica con claridad la intención de la tarea¹⁵: toma decisiones antes de dar instrucciones, explica la actividad, supervisa e interviene cuando es necesario y finalmente evalúa. La pregunta de partida, “¿Cuál es nuestro mapa de laboratorio?”, es un problema de carácter abierto¹⁶ que resulta efectivo en el trabajo colaborativo y consideramos que en la enseñanza del Arte y a la hora de diseñar una tarea, no podría ser de otra manera. Ese carácter abierto, como veremos más adelante, es al mismo tiempo nuestra debilidad y fortaleza.

Con el fin de promocionar el diálogo y la participación del alumnado, los grupos de trabajo, formados por cinco personas, se organizan de manera aleatoria, salvo el grupo octavo que se configura con alumnado que se incorpora tarde a la propuesta por diversas razones. La propuesta se desarrolla con mesas y sillas móviles de manera que no interfiere en el trabajo en equipo. Los grupos pequeños representan oportunidades para intercambiar ideas con varias personas al mismo tiempo en un ambiente libre de competencia, mientras que las discusiones de todo un grupo tienden a inhibir la participación de los estudiantes tímidos¹⁷.

Paralelamente al mapa conceptual, el estudiante lleva a cabo otro proyecto que debe presentar plásticamente y/o oralmente en fecha y hora convenidos. La evaluación a efectos de calificación del mapa conceptual se tiene en cuenta a título individual en la citada presentación, ya que es un campo obligatorio a incluir en el que se valoran: la presencia del mapa en el proyecto personal, el sentido que adquiere para el “viajero” dentro del proceso creativo y su pertinencia basada en la responsabilidad individual¹⁸. Este planteamiento obliga al alumnado a ser parte activa en el equipo y en el proceso de elaboración del mapa independientemente de que este proceso de trabajo sea calificado.

En la enseñanza del Arte siempre ha primado el sentido del aprendizaje sobre las calificaciones y el método de aplicarlas. El primero toca el fondo del conocimiento y el sentido de responsabilidad del individuo y trasciende a la forma con la que se aplica la evaluación y calificación del aprendizaje. No obstante y perteneciendo a la Universidad es responsabilidad del profesorado establecer evaluaciones que midan y orienten al alumnado en el conocimiento y adquisición de las competencias correspondientes a cada materia. Trataremos con esta reflexión de mostrar resultados que aún siendo intuitivos sirven al estudiante para trabajar competencias del proceso de aprendizaje, sabiendo que muchas veces el rigor y rigidez metodológicos en la evaluación están reñidos con ciertos procesos de aprendizaje creativos.

La mayor dificultad en la enseñanza del Arte radica en aplicar criterios de evaluación apropiados que tengan en cuenta la preparación, la organización y las

¹⁴ Johnson y Johnson citado en “Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje Colaborativo” pdf., Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. 1997 p. 3 y 4, en web, <http://www.slideshare.net/cathycontreras/06-aaprendizaje-colaborativo>

¹⁵ Johnson y Johnson 1999, citado en “Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje Colaborativo” pdf., p. 3 y 4, op. Cit.

¹⁶ Enerson et al., 1997, citado en “Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje Colaborativo” pdf., p. 13, op. Cit.

¹⁷ Cooper 1996, citado en “Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje Colaborativo” pdf. p. 4, op.Cit.

¹⁸ Felder y Brend, 1994, citado en “Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Aprendizaje Colaborativo” pdf. p. 33, op.Cit.

contribuciones de cada estudiante tanto al proceso grupal¹⁹ como al proceso individual, sobre todo si la evaluación tiene que estar relacionada con la clase de experiencias que pudieran tenerse en la vida real. En tanto en cuanto la actividad evaluada sea de carácter más aplicado o funcional, más fácil será establecer los criterios de evaluación. Diferenciamos y ordenamos en ese sentido, los tres grados que actualmente se ofertan en la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU: Grado en *Arte*, Grado en *Creación y Diseño* y Grado en *Conservación y Restauración de Bienes Culturales*, el de carácter más aplicado. Hay que tener en cuenta que las asignaturas obligatorias de segundo curso son comunes a los estudiantes de los tres grados, por lo que existen tres perfiles de alumnado dentro del aula. Esta variable debiera tenerse también en cuenta en los criterios de evaluación para hacerla más personalizada aunque deviene más compleja.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la sesión de autoevaluación de los ocho grupos de trabajo desarrollada durante la cuarta semana. Realizada con un alto nivel de intuición, tiene como criterios los pautados para la elaboración y presentación del mismo: desarrollo del proceso del mapa, familias de palabras, recorridos, dificultades, cambios realizados y qué se mejoraría. Tras la presentación por grupos de los ocho mapas cada estudiante tiene que establecer su valoración individual y clasificarlos de mejor a menos resuelto y proponer de cada mapa un defecto y una virtud; posteriormente cada estudiante se incorpora a su grupo, expone su propuesta y cada grupo llegará a un consenso a través del debate entre todos sus miembros. Posteriormente se comparten los resultados que a continuación se detallan:

	<ul style="list-style-type: none"> - El primer lugar lo ocupa el mapa del grupo 1 consensuado por cuatro grupos, el resto de los votos se reparten en segundo y tercer puesto. - El segundo puesto no lo ocupa ningún grupo de manera significativa. - El tercer lugar lo ocupa el mapa del grupo 6 consensuado por tres grupos, el resto de los votos se reparten entre el primero, segundo, cuarto y quinto lugar. - El cuarto lo ocupa el mapa del grupo 7 consensuado por tres grupos, el resto de los votos se reparten entre el primero, segundo, tercero y quinto lugar. - El quinto lo ocupa el mapa del grupo 5 consensuado por tres grupos, el resto de los votos se reparten entre el quinto, sexto, séptimo y octavo lugar. - El sexto y séptimo puesto lo ocupa el mapa del grupo 3 consensuado en el primer caso por tres grupos y en el segundo por cuatro grupos. - El octavo lo ocupa el resultado del grupo 8 consensuado por cinco grupos, el resto de los votos se reparten entre el segundo y el séptimo lugar. - Los mapas de los grupos 2 y 4 no salen de manera significativa en ningún puesto y los votos para el mapa del grupo 2 se reparten entre el 1º, 2º, 3º, 5º, 6º y 8º lugar y los votos para el mapa del grupo 4 se reparten entre el 3º, 4º, 5º, 6º y 7º lugar.
--	---

¹⁹ Barell, 1991, citado por Ing. Nanci N Figueroa, "Aprendizaje por resolución de problemas con base en modelos cooperativos y colaborativos sobre redes" 2002 pdf, p.14 en web. <http://www.slideshare.net/nnfigueroa/aprendizaje-cooperativo-colaborativo-por-resolucin-de-problemas-1750799>

Podemos observar que los grupos 1, 6 y 7 se han votado en primer lugar, sólo en el primer caso coincide con la opinión general del grupo, ya que el 6 y 7 ocupan el tercer y cuarto puesto respectivamente; el grupo 2 se ha votado en segundo lugar; el grupo 3 que se ha votado en sexto lugar; los grupos 4 y 8 se han votado en séptimo lugar; el grupo 5 se ha votado en quinto lugar y ningún grupo se ha votado en último lugar.

El “auto voto” de los grupos 1, 3, 5 y 8 coincide o se aproxima bastante a la opinión general. Podría decirse, que tienen mayor conciencia de la realidad. Tanto el 6 como el 7 tienen mejor impresión del resultado que la que el conjunto de la clase les ha otorgado, no obstante el grupo, los ha situado entre los cinco primeros puestos. Y con respecto a los mapas del grupo 2 y 4 donde las opiniones del conjunto son muy variadas, el 2 tiene su auto imagen muy buena y el 4 bastante mala. Considero que estos últimos no han salido posicionados en ningún lugar debido a que el resultado obtenido en ambos es aparentemente ordenado pero ninguno de ellos llama especialmente la atención (ver en páginas siguientes), ni por el recorrido, ni por las familias de palabras utilizadas, ni por la cantidad de palabras...

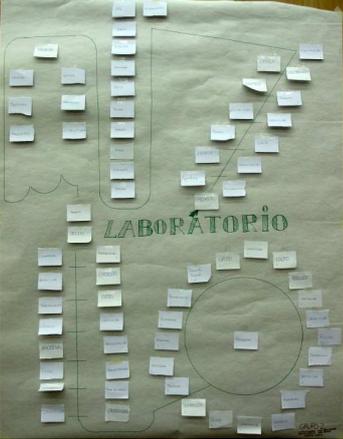
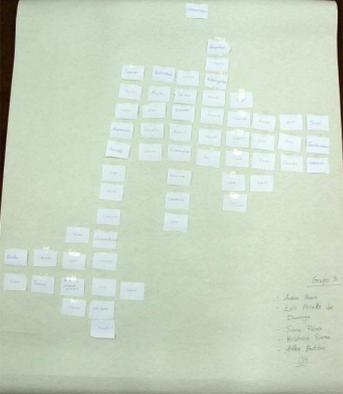
Podríamos concluir con esto que la experiencia en el hacer construye criterio y que, aunque este se aplique de manera intuitiva, la opinión individual, la opinión del equipo y la opinión general del grupo no difieren tanto en los resultados obtenidos. Esta coincidencia reafirma al estudiante, le aporta autoestima y sentido de pertenencia al grupo, confirma y verifica que el camino que está siguiendo está bien considerado, bien por excelencia como por auto crítica y necesidad de mejora.

¿Para qué sirve el trabajo cooperativo/colaborativo en la asignatura *Laboratorio de 2º curso*?

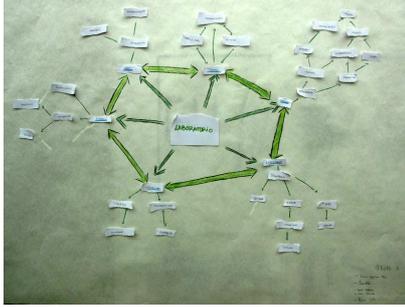
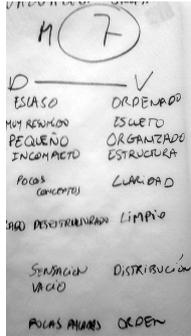
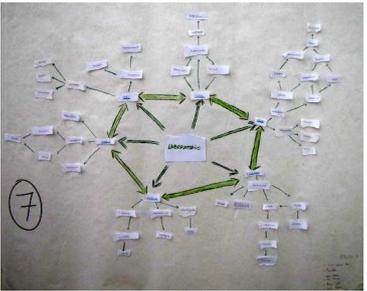
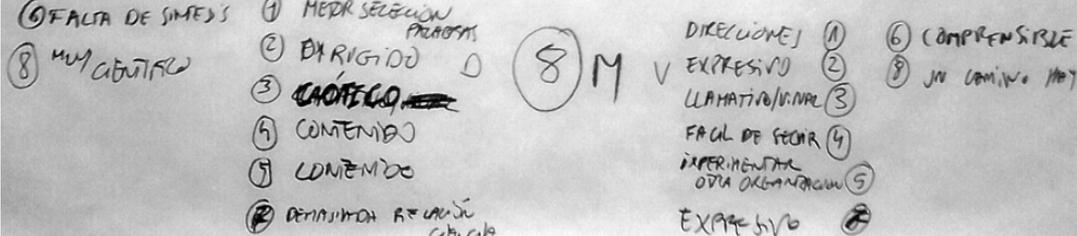
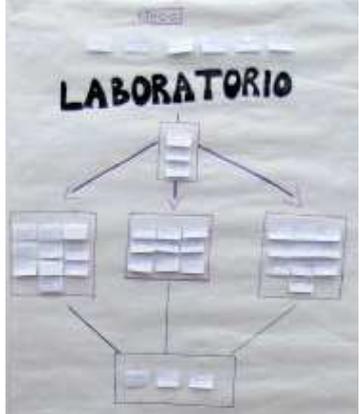
Diferenciaremos entre el **aprendizaje cooperativo** y el **colaborativo** (Marín García T., 2011). El primero se trata de un aprendizaje grupal que se centra en la figura del profesor que organiza las tareas para lograr una meta específica, diseñando de forma prescriptiva los pasos y conductas a seguir. El segundo sin embargo, se establece cuando dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado o mejorar alguna competencia. En este tipo de aprendizaje la responsabilidad es compartida mutuamente por el grupo. Se basa en la construcción de consenso entre los miembros del grupo a través de la cooperación y permite el desarrollo de la autonomía del estudiante. Como hemos podido ver, éste ha sido el aprendizaje aplicado en el **mapa conceptual de Laboratorio**. Sabemos que *Laboratorio* de segundo es una asignatura de carácter fundamentalmente transversal y metodológico, y que en una de sus competencias se recoge: “*Trabajar autónomamente y en equipo para desarrollar la iniciativa en la toma de decisiones, tanto individual como en equipos de trabajo*”. Por lo que en este sentido y académicamente hablando queda justificado el aprendizaje colaborativo en *Laboratorio* de segundo curso, pero ¿es suficiente razón como para utilizarlo en la enseñanza del Arte?

Ahora bien, en cuanto al Arte, su historia y a la trascendencia e implicaciones que este aprendizaje pueda tener, hace del aprendizaje cooperativo un tema del que debemos responsabilizarnos, pendiente de darle cuerpo y divulgarlo tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad. Si bien existe en Arte la experiencia y el desarrollo del trabajo colaborativo, son pocos los libros y documentos que se han escrito al respecto. Es por ello de agradecer tesis como la que se acaba de leer en la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU, junio 2012, “*Creación colectiva: Teorías sobre la noción de autoría, modelos colaborativos de creación e implicaciones para la práctica y la educación del arte contemporáneo.*” Llevada a cabo por M^a del Rosario Arrazola o la que se va a leer

próximamente en Granada de Antonio Collado basada en la experiencia colectiva Aula Abierta. Estos trabajos de investigación se convierten en enciclopedias de modelos reales de funcionamiento colectivo dentro del mundo del Arte. Tenemos la oportunidad de reconocer la fortaleza de lo que ya existe en el hacer, intuitivo o no en el mundo del Arte y aplicarlo en el mundo académico, reconociendo que la debilidad que supone para la evaluación el carácter abierto del proceso de creación, es al mismo tiempo un modelo real de funcionamiento.

	<p>MAPA (1)</p> <p>D — V</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) VARIEDAD ORGANIZACIÓN 2) CARTELES PEQUEÑOS ESQUEMÁTICO 3) CUESTA ENTENDER ORGANIZACIÓN COMPLETO BREVE 4) PAREDES REDESQUE PARA TIEMPOS 5) POCO REDESQUE EN TIEMPO MEJOR ORGANIZACIÓN 6) DESORGANIZACIÓN CICLO 7) PLANTEAMIENTO COMPLETO 8) DESFALLECIDA TÍTULOS 	
<p>Lugar que ocupa en la votación</p>	<p>1</p>	<p>Tras la acción de mejora</p>
	<p>MAPA (2)</p> <p>D — V</p> <p>FALTA DE DIRECCIONES ORDEN</p> <p>INCOMPLETO ORDEN</p> <p>FALTA NOMBRES FASES CLARO</p> <p>ESTRUCTURA LIMPIEZA</p> <p>DISTRIBUCIÓN SEGUIR CAMINO</p> <p>DESSTRUCTURADA LIMPIEZA</p> <p>POCO REDESQUE REDESQUE (GRUPO) CLARO</p> <p>POCA ORGANIZACIÓN LIMPIEZA</p>	
	<p>M (3)</p> <p>D — V</p> <p>FORDEN SEPARACIÓN</p> <p>LIOSO CONTENIDO</p> <p>INACABADO CONUSO</p> <p>POCO LEGIBLE ESTRUCTURA</p> <p>ORGANIZACIÓN TENOR DE UNOS LOS TIEMPOS</p> <p>DESORGANIZACIÓN ORGANIZACIÓN A PARIENTE</p> <p>CLÁSICO HACE REDESQUE (MIEDO)</p> <p>DESCONTROL ESCALA (MIEDO)</p>	
<p>Lugar que ocupa en la votación</p>	<p>6 y 7</p>	<p>Tras la acción de mejora</p>

	<p>M(4)</p> <p>RELACION CLARAS AGUARDANDO LINEAL LIMPIO HOLA FALTA DADO CRUPOS PERLA ESTRUCTURA LIMPEZA ES ESTRUCTURA RECURSOS NO CA DESORGANIZADO ORDEN DIPUSO DISTRIBUCION SUGIO TRAMEN BUENA DISTRIBUCION</p>	
	<p>M(5)</p> <p>ENCASILLADO ORDEN DE PLASTICO EXPRESIVO CA DIRIGIDO VISUAL PAZ ESTRUCTURA FACIL DE LEER NO HAY ORGANIZACION CAMINO A SEGUIR EVITARAS DA PEJESTRUCURAR VISUALMENTE CATEGORIAS DIPUSO ORIGINAL DESORDEN ORIGINAL FORMA</p>	
<p>Lugar que ocupa en la votación</p>	<p>5</p>	<p>Tras la acción de mejora</p>
	<p>M(6)</p> <p>DESORDEN INFORMACION ESU CASTICA COMPLETO MUR LIMPEZA ESQUEMA PEC LIMPEZA ORGANIZACION INI ORGANIZACION ZONAS CLARAS PO EN ESTRUCTURA DESORGANIZADO CONTRUCCION CAOTICO PLANTEAMIENTO OR CAMPE NECESIDAD COMPLETO SUGIO</p>	
<p>Lugar que ocupa en la votación</p>	<p>3</p>	<p>Tras la acción de mejora</p>

	 <p>M (7)</p> <p>D — V</p> <p>ESIASO ORDENADO</p> <p>MUY RESUMIDO ESQUETO</p> <p>PEQUEÑO ORGANIZADO</p> <p>INGENIERO ESTRUCTURA</p> <p>POCAS LARGO</p> <p>(CONTENIDO)</p> <p>MUY DESCENTRALIZADO LIMPIO</p> <p>SIMPLICIDAD DISTRIBUCION</p> <p>VACIO</p> <p>POCAS PALABRAS ORDEN</p>	
<p>Lugar que ocupa en la votación</p>	<p>4</p>	<p>Tras la acción de mejora</p>
 <p>(8) FALTA DE SIMPLICIDAD (1) MEJOR SELECCION PALABRAS</p> <p>(8) MUY ABUSIVO (2) EXRIGIDO</p> <p>(3) CAOTICO</p> <p>(4) CONTENIDO</p> <p>(5) CONTENIDO</p> <p>(2) DEMASIADA INFORMACION</p> <p>(8) M V</p> <p>DIRECCIONES (1)</p> <p>EXPRESIVO (2)</p> <p>LLAMATIVO/VIVAZ (3)</p> <p>FACIL DE SEGUIR (4)</p> <p>EXPERIMENTAL</p> <p>OTRA ORGANIZACION (5)</p> <p>EXPREBIVO (6)</p> <p>(6) COMPRESIBLE</p> <p>(9) NO COMPLETO</p>		
		
<p>Lugar que ocupa en la votación</p>	<p>8</p>	<p>Tras la acción de mejora</p>

Bibliografía

- AA.VV. LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO. Aprendizaje Colaborativo, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
<http://www.slideshare.net/cathycontreras/06-aaprendizaje-colaborativo>
- AA.VV. APRENDIZAJE COOPERATIVO. Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular, Dpto. de Educación y Cultura Gobierno de Navarra, Pamplona, 1999
<http://sauce.pntic.mec.es/falcon/aprencooper.pdf>
- BARRELL J. (1999) El aprendizaje Basado en Problemas. Edit. Manatial Bs As.
- CARDOSO MARTÍNEZ, JUDITH (2007) “Trabajo colaborativo”. En:
<http://www.slideshare.net/ozuani/trabajo-colaborativo-2944840>
- COOPER, JAMES. (1996. Winter). “Cooperative Learning and College Teaching Newsletter”. Dominguez Hills, CA, California State University, 6(2)
- ENERSON, Diane M., R. Neill Johnson, Susannah Milner, and Kathryn M. Plank, (1997). “The Penn State Teacher II: Learning to Teach, Teaching to learn.” University Park, PA, The Pennsylvania State University,
- FELDER, Richard M., and Rebecca Brent. (1994). “Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs.” ERIC Document Reproduction Service Report ED 377038
- FIGUEROA Ing. Nanci N (2002), “Aprendizaje por resolución de problemas con base en modelos cooperativos y colaborativos sobre redes”.
<http://www.slideshare.net/nnfigueroa/aprendizaje-cooperativo-colaborativo-por-resolucion-de-problemas-1750799>
- JOHNSON, David W., and Frank P. Johnson. (1999). “Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning”. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- JOHNSON, David W., and Frank P. Johnson. (1997). “Joining Together: Group Theory and Group Skills”. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- MARIN GARCÍA, Teresa (2011) “Experiencia de innovación docente GOUMH: aprendizaje colaborativo en Bellas Artes con APS de Google”. Congreso Internacional de innovación docente, Universidad Politécnica de Cartagena, 6,7 y 8 de julio de 2011.
<http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2270/1/c204.pdf>



3. LOS LABORATORIOS EN EL CONTEXTO DEL ARTE.

Ander González

LABORATORIO de 2º es un **LABORATORIO DE PROCESOS CREATIVOS**. Un espacio de trabajo experimental concebido y organizado como un “trabajo en proceso” cuya relevancia consiste en participar en la realización colaborativa del proceso de trabajo y no tanto en obtener un resultado artístico conclusivo en sentido tradicional como solución final obtenida de una elaboración individual y privativa.

En definitiva es un proceso de trabajo artístico en el que se debe ensayar, probar, experimentar, equivocarse, explorar, analizar, reflexionar, enmendarse, etc.

El diccionario de la R.A.E. nos acerca a la idea de un laboratorio como “lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos (...) La realidad en la cual se experimenta o se elabora algo”.

Diferencias entre laboratorio y taller

El taller artístico renacentista expone y despliega los procesos de trabajo constructivo a medida de su realización. El aprendiz interioriza y aprende los procesos mientras se van realizando, mientras el alumnado realiza la experiencia.

El taller es el lugar donde se realiza el "proceso" técnico del trabajo, el lugar de la realización material del objeto. Donde se aprende desarrollando el proceso de trabajo.

Si algo caracterizaba a los talleres de los siglos XVII a XX era el acotamiento procesual de su área de trabajo (talleres de talla en piedra, talleres de talla en madera, talleres de pintura, talleres de impresión ...) y la división interna del trabajo en la distribución de tareas que ejercía cada operario en él. En ellos el artista se situaba en el alto de la pirámide después del mecenas.

El laboratorio es parecido pero la experiencia pedagógica no está cerrada, sino que es fruto de las re combinaciones y fusiones posibles durante el desarrollo del laboratorio. El alumnado, mejor si es de manera colaborativa, debe ensayar y experimentar nuevos procedimientos de trabajo aunando todos los que pueda tener a su alcance o incluso aquellos ideados que debe localizar y utilizar para poner a punto nuevas maneras de trabajo para alcanzar nuevos resultados. El proceso de trabajo es el objetivo.

El laboratorio de arte contemporáneo difiere de los talleres, no tanto por el hecho de que el artista pierda el control sobre el proceso de su trabajo y en consecuencia el resultado de la idea, sino porque se incorporan nuevas tareas y participan áreas transdisciplinarias que mejoran y enriquecen la experiencia artística, a semejanza de aquellos experimentos de 1967 en Arte y Tecnología (E.A.T) iniciados por Robert Rauschenberg y Robert Whitman con la colaboración de John Cage, Merce Cunningham y Andy Warhol, para desarrollar la colaboración entre artistas e ingenieros en los albores de

la vanguardia artística de carácter conceptual del pasado siglo²⁰.

Con estas propuestas y colaboraciones debemos reformular todo el proceso de creación de arte, el arte mismo y también la autoría y la recepción. Todo como vaticinaba Walter Benjamin en los tiempos de la industrialización.

El laboratorio queda configurado como el lugar donde se entremezclan e hibridan los procesos creativos. Experimentando con la fusión de técnicas, tecnologías, procedimientos y todo tipo de elementos constructivos del objeto artístico, para no detenerse ante lo nuevo, necesario para seguir creando.

Sin embargo, la diferencia entre taller de arte y laboratorio de procesos creativos es sutil. Jorge Oteiza, por ejemplo, llamaba indistintamente taller a su trabajo del "laboratorio de tizas". Y numerosos autores tampoco hacen tal distinción, utilizando indistintamente ambos conceptos.

El Laboratorio en la docencia de los Grados de Bellas Artes

Una de las cuestiones más importantes y difíciles al reflexionar sobre la asignatura *Laboratorio* de 2º, es definir qué es y qué pretendemos alcanzar con ella.

No conozco ninguna definición clara sobre qué se entiende en el ámbito del arte actual por laboratorio de arte, lo que induce a confusión.

Alrededor de este concepto, vemos surgir en los renovados planes de estudios asignaturas nuevas y talleres, dentro y fuera de nuestra facultad, persiguiendo diferentes objetivos, aumentando el desconcierto.

Veamos algunos ejemplos de esta utilización del laboratorio en el ámbito del Arte.

El **MEIAC** de Badajoz habla así de una exposición laboratorio sobre Arte de Red en 2012: Espacio expositivo que busca redefinir las prácticas del arte de redes de diferentes y variados creadores internacionales en el Arte de Redes, cada cual mostrando sus puntos de vista y poniendo en común sus hallazgos y procesos.

La muestra no pretende únicamente exhibir obras, algo que podría ver el público a través de su propio ordenador, sino hacer visibles procesos y tendencias. Reflejando el carácter dinámico del medio y el constante crecimiento del archivo NETescopio del Museo MEIAC, presentando el laboratorio como un "work in progress" y un "laboratorio de ideas".

El Laboratorio está organizado mediante mesas redondas, espacios de intercambio y reflexión y presentaciones activas de los artistas y teóricos participantes en el evento.

En la **Universidad de Granada** la profesora Theotima Amo desarrolló en 2009 un laboratorio denominado "**LitiumLab**" en el que analiza las diferentes tecnologías y procesos empleadas en proyectos de arte multimedia destacados por su innovación en el panorama internacional, impartidos por profesionales orientados a la formación de equipos

²⁰ Popper, Frank. El arte de la era electrónica, Thames and Hudson Ltd., Londres, y Harry N. Abrams Inc, Nueva York, 1993.

de trabajo. En su caso será el colectivo **KonicThTr**²¹, una plataforma artística con base en Barcelona formada por expertos pioneros en investigación y creación contemporánea en la confluencia de arte, ciencia y nuevas tecnologías y cuya actividad se centra en el uso de tecnología interactiva aplicada a proyectos artísticos y escénicos, para a partir de ellos y sobre un corpus temático, pivotando en torno al “Cuerpo Expandido”, ofrecer al público espectador un Open Lab intensivo basado en Escena Aumentada como resultado del taller desarrollado durante la 2ª Bienal Internacional de Arte Efímero.

En este mismo sentido colaborativo, experimental e híbrido, tercia en el debate el sociólogo Juan Jesús Morales Martín²²:

“destacando la convergencia de algunas creatividades, conocimientos y prácticas que confluyen actualmente en la producción de arte contemporáneo. El laboratorio de arte contemporáneo -continúa Morales- es una práctica artística novedosa por varios motivos: la unión de arte, tecnologías y procedimientos transversales, además de un estilo de trabajo colaborativo, multidisciplinar e integrado, en el que el artista mantiene el control de “su obra” convertido en cliente de una empresa que ejecuta su idea bajo su supervisión, en el contexto de la separación entre idea artística y ejecución artística...”

Una idea de vanguardia: la separación entre la idea y la ejecución.

El arte comienza con la idea del artista, restando importancia a quién la ejecuta. Desde este postulado, el arte actual se desobjetualiza y desmaterializa a favor del concepto.

La separación entre idea artística y ejecución quedó asumida desde el siglo pasado gracias al debate ocurrido en las Vanguardias. El taller renacentista fue sustituido por el laboratorio de arte contemporáneo de nuestros días. *De modo que la obra de arte -concluirá Morales- es el resultado de un proceso artesanal, tecnológico y económico en el que el laboratorio es el mediador del proceso creativo entre la idea inicial del artista y su materialización.*

El arte así concebido se convierte en un proceso abierto en el que participan desde el creador de la idea, los participantes en su materialización, hasta el espectador que le da el sentido definitivo²³.

Esta manera de entender el arte como proceso, exige también un cambio en la “degustación” de la obra de arte, para incorporar la colaboración del espectador en la última fase del proceso, en la RECEPCIÓN.

Un cambio en la valoración y percepción de la obra por parte del espectador que debe permitir la utilización de su mirada como parte de la obra y aceptar la posibilidad de una mediación técnica plena de matices.

Con ello, la obra de arte queda revestida de una doble dimensión estética y tecnológica que representa la racionalidad del mundo, de la sociedad y de la vida actual.

²¹ AA.VV. KonicThTr. <http://koniclab.info/>

²² Morales Martín, Juan Jesús. El laboratorio de arte contemporáneo: la actual convergencia de arte y ciencia en el campo artístico. En: <http://www.cibersociedad.net/congres2009/>

²³ Cfr. La noción de “Apertura de 2º grado” de Umberto Eco, en: *Obra abierta*. Ariel, Barcelona, 1984

El arte como proceso se articula en tres fases: idea, realización, contemplación. Además de creación, ideación, el arte es también ejecución, producción, artefacto, artilugio, objeto industrial, etc. Y también sensibilidad para mirar y capacidad para ver y entender el arte.

El arte de este modo armoniza tres momentos creativos: el del artista/autor, el del ejecutor (normalmente coincidente) y el del espectador, que sucesivamente se conjugan a lo largo del proceso creativo para concluir la obra de arte.

Como ejemplo de esta colaboración entre técnicos y artistas, encontramos el caso de la empresa española **Factum-Arte**. Analizando sus funciones, motivaciones, su estilo de trabajo, etc., advertimos en los albores del siglo XXI una nueva forma de producir arte, que sin ser la única, ocupa una de las posiciones centrales del trabajo artístico realizando prácticas culturales que asumen enteramente el discurso del capitalismo globalizado: arte, producción, consumo, marketing, publicidad, etc. **Factum-Arte** es un paradigma, no el único, de Laboratorio de Arte.

También en el estado español nos encontramos con el **Laboratorio de Arte Joven (LAB)** de Murcia o el **Citilab** de Cornellá.

Pero hay más formas a lo largo de Europa y Norteamérica, como el **Art Laboratory de Berlín** o el **ILAND** de Nueva York -Laboratorio interdisciplinario que combina el arte, la naturaleza y la danza-.

Estos laboratorios tienen mucho que ver con las expresiones y preocupaciones artísticas y sociales de nuestros días y con los deseos de manifestación y difusión del arte en espacios públicos y urbanos. El objetivo es que el arte, como experimentación, adquiera una dimensión pública que difumine y ahonde en el derribo de las fronteras culturales de élite y las de masas.

El laboratorio como lugar de ensayo, experimento, indagación y análisis.

Para terminar diremos que en el ámbito artístico, la definición más común sobre laboratorio nos sitúa en un lugar de experimentación en arte entre diferentes disciplinas artísticas, sin intención objetual finalista, con resultados de reflexión sobre arte, de proyección y exhibición pública, pero no exclusivamente orientado a la culminación de un proyecto material tangible.

Así, el laboratorio de arte es el lugar de convergencia de distintos procedimientos y habilidades personales con el fin de crear, experimentar, mezclar, fusionar, colaborar, etc., para llevar a cabo un proyecto artístico.

El programa oficial de la asignatura nos aclara este aspecto, informándonos sobre un “*Laboratorio 2º* interdisciplinar... fundamentado en la iniciativa personal del alumnado... integrando contenidos de laboratorios de 1º, orientados hacia proyectos temáticos... como detonantes de procesos de creación”.

Desde este primer acercamiento a la idea de laboratorio, este queda entendido como crisol de experiencias, como confluencia de expresiones, como operador de sentido, como proceso de trabajo colaborativo, experimental y de fusión.

En coherencia con el discurso que venimos exponiendo, esta concepción del laboratorio se definiría como “un equipo de artistas, técnicos y gestores de arte, involucrados colaborativamente en el desarrollo y solución de los problemas surgidos durante la ejecución de los proyectos artísticos que precisen soluciones originales con desarrollos específicos”. Hay varios casos funcionando en nuestro entorno, EAE en 1966 y Factum-Arte en 2009 son dos de ellos. Pero también, modelos híbridos como Bilbao Arte, la etapa anterior de Arteleku o Consonni, entre otros.

FUENTES:

AA.VV. KonicThTr. <http://koniclab.info/>

ECO, Umberto. Obra abierta. Ariel, Barcelona, 1984

MORALES MARTÍN, Juan Jesús. El laboratorio de arte contemporáneo: la actual convergencia de arte y ciencia en el campo artístico. En: <http://www.cibersociedad.net/congres2009/>

POPPER, Frank. El arte de la era electrónica, Thames and Hudson Ltd., Londres, y Harry N. Abrams Inc, Nueva York, 1993.



4. LABORATORIO Y PROCESO DE CREACIÓN

Amaia Lekerikabeaskoa

*“Arte es trampa. Artista es tramposo, hacedor de trampas.”
(Jorge Oteiza)*

Pretendiendo esclarecer el modo de abordar el funcionamiento de un laboratorio de arte, nos topamos con la necesidad de plantear el proceso de creación ya que son indisolubles en ese hacer material asociado a la vertiente del pensamiento cultural.

Si el término laboratorio²⁴ está relacionado, sobre todo, con el rigor de la investigación científica, también es cierto que el trabajo de laboratorio se distingue por su carácter experimental y por ser ese lugar donde la posibilidad y la sorpresa son acentuadas con la finalidad de encontrar o crear nuevas estructuras -a través de la articulación de diferentes elementos- con diversos fines. Por lo tanto, cualquier taller o estudio de arte se caracterizaría por cumplir con estas premisas. Podríamos decir que el fin de un laboratorio de arte consiste en los diversos modos de abordar la captura simbólica de lo real; es decir, de la búsqueda persistente de inventar el dispositivo de la trampa perfecta, teniendo en cuenta que *“el arte consiste, en toda época y en cualquier lugar, en un proceso integrador, religador, del hombre y su realidad”*²⁵. Siendo para ello imprescindibles las experiencias con una realidad cultural colectiva como punto de partida y de reelaboración de éstas. Podríamos hablar del impulso vital que persigue lo que se esconde detrás de lo visible y que por lo tanto no se ve, o dicho de otra manera, que no se percibe ni se verbaliza con el lenguaje al uso.

En ese proceso de creación nos encontramos con la dificultad del cómo llevar a cabo esa captura simbólica. Si recurrimos a la conferencia *“La cualidad del tacto”* impartida por John Berger en la Biblioteca Nacional, el 30 de abril de 1996, diríamos de cómo transportar la maleta de un sitio a otro, que nunca será el mismo lugar donde tropezamos con ésta y la cogemos, al lugar donde la volvemos a dejar después del trecho recorrido, siendo este último, el lugar simbólico del arte; *“cuando levantas la maleta, no te inventas absolutamente nada. Y cuando la dejas, con algo de suerte parece que ha sido inventada”*²⁶.

Continuando con el modo de trabajo de John Berger:

“Con lo que empiezo creo que es algo que puedo tocar y que no tiene que ver con las palabras, algo si queréis, pre-verbal. Después la cuestión es tratar de

²⁴ Según nos dice Joan Corominas en *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, la raíz latina del vocablo laboratorio tiene su origen en la palabra latina -labor-oris-, que se refiere a cualquier clase de trabajo. A su vez, indica un espacio en el que se llevan a cabo procesos de cualquier área de trabajo. Un trabajo que implica la dificultad técnica y una acción continuada hasta culminar el objetivo, que recoge la idea de lo costoso y trabajosos del quehacer de la investigación y la ejecución minuciosa. (Corominas, Joan, *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, ed. Gredos, 2010)

²⁵ AAVV, *Propósito experimental*. Madrid: Fundación Caja de Pensiones, 1998; p.236

²⁶ BERGER, John, Conferencia *“La cualidad del tacto”*, Madrid: Biblioteca Nacional, 30 de abril de 1996; p.1

coger lo que hago allí y traerlo a través de la cortinilla del lenguaje -una especie de cortinillas de esas de cuentas- y al otro lado tratar de encontrar las palabras que se corresponden con lo que he tocado o percibido”²⁷.

Y en ese intento del que nos habla John Berger de encontrar las palabras adecuadas en el lugar adecuado continúa diciendo:

“... pero además hay otra cosa, las palabras del relato. Las palabras que cuentan la historia tienen que dejar que los acontecimientos hablen por sí mismos y que no sepan más de lo que se describe. Y eso es muy difícil porque el lenguaje tiene una aptitud increíble para comentar. No sólo se trata de comentarios directos, que son fáciles de detectar, sino sencillamente mediante la manera de construir una frase, un rastro entre varios sinónimos o un verbo o un adjetivo. Y esos comentarios se ponen a interferir también”²⁸.

Por otra parte, en todo este entramado nos encontramos con la cuestión de los huecos, lo no dicho, pero que de alguna manera algo de ello se desprende a modo de sensación de la propia materialidad -lo corporal, atrapable por la mirada y tangible-, a veces a modo de discontinuidad o de manera fragmentaria, porque aunque pretendamos una continuidad, la cotidianidad en la que nos movemos y construimos está llena de discontinuidades, incluso nuestros pensamientos tal y como menciona J. Berger, nos llegan “como los vagones de un tren de mercancías haciendo brmbrm... Y hay una tremenda tendencia en el lenguaje escrito a convertir ese tren de mercancías en un talgo, de movimiento continuo, confortable”²⁹. Es decir, en la estructura no sólo intervienen elementos de unión, de asociación y de homogeneización, sino que también es necesaria la ruptura, la disociación o la anomalía para ese sostenerse en pie.

Y concluimos estas referencias a John Berger en relación al intento de hacer lo que hace y que nos son de gran ayuda por ser asociables al modo de trabajo en las artes plásticas, con una última cita suya:

“... pero luego, cuando la historia se cuenta, y eso es lo que sucede entre coger una maleta y luego dejarla,..., esa historia es un vehículo de experiencia, lo contrario de la inocencia. ...por ello el gran problema es cómo llevar a cabo esa transformación: tratar de respetar siempre la inocencia de los acontecimientos vividos y al mismo tiempo hacer que esa historia, cuando se escribe y está ahí, cuando es contada convertirla en experiencia”³⁰.

Aun sin haber conseguido la respuesta a cómo llevar a cabo esa transformación, lo que sí podemos asegurar es que no hay una única manera y que no es un proceso clasificable ni lineal, existiendo variables infinitas de modos de trabajo donde desde el comienzo del proceso empieza a configurarse esa nueva estructura, donde lo expresivo y la configuración material son trabajadas conjuntamente ya que la obra es el resultante de la estructura de sentido. Las etapas que todo proceso implica no son lineales e inamovibles.

La duda, el deseo, el compromiso, la intuición, la improvisación, el azar, lo absurdo, el orden, la mirada, el sujeto, lo sensible, la razón, el pensamiento, el gesto, lo simbólico, etc., son ingredientes que se entrecruzan y van tomando su lugar en ese proceso que poco a poco va adquiriendo sentido pero que nunca finaliza con unos resultados

²⁷ Ibid, p. 3

²⁸ Ibid, p. 5 y 6

²⁹ Ibid, p. 7

³⁰ Ibid, p. 7

asimilables a los que se logran en los laboratorios científicos. En nuestro caso intentamos delimitaciones que continuamente quedan abiertas, nos situaríamos en el territorio del acercamiento; de ahí esa unión inevitable entre la constancia del proceso de creación y el laboratorio como lugar donde se produce el acercamiento una y otra vez, en el trabajo de hacer, deshacer y rehacer.

Todo proceso de creación requiere unos conocimientos básicos tanto a nivel de materiales, técnicas, procedimientos, etc., como a nivel de conceptos. Sin embargo, resulta difícil asegurar que la aplicación correcta de éstos nos lleve a un resultado satisfactorio, *“se requiere a veces una gran dosis de inverosimilitud geométrica, de imperfección física, de anomalía orgánica, ...pero estos errores sublimes acceden a la necesidad del arte si son los medios internos de sostenerse en pie (o sentado o tumbado). Hay una posibilidad pictórica que nada tiene que ver con la posibilidad física, y que confiere a las posturas más acrobáticas la fuerza de sostenerse en pie”*³¹

Este sostenerse en pie toma sentido en el hacer del laboratorio ya que es una labor que requiere un continuo ejercicio de prueba y atención, además de ser el lugar donde si algo puede aparecer, aparece pero siempre desde una disposición atenta por parte del hacedor. Pensamos que la mirada es un elemento fundamental del proceso de creación y por lo tanto, parte constituyente de esa nueva estructura ya que *“la mirada es lo que define la intencionalidad y la finalidad de la visión”*³².

Con la noción de mirada nos vamos alejando de lo puramente visual³³ porque tal y como traslada Jacques Aumont, *“la mirada se distingue de la simple visión en que emana del sujeto que percibe, de manera activa y más o menos deliverada... las psicologías de la percepción la definen en cuanto acto sensorial-informativo consciente y voluntario, que entra en una estrategia de conocimiento y de comportamiento que es la del sujeto en su entorno”*³⁴. De modo que toda mirada está filtrada y dirigida por el contexto del momento; por lo que podemos considerar la mirada como un elemento de renovación o actualización constante tanto en el arte como en otras áreas del conocimiento.

Y para concluir con esta aproximación al proceso de creación vinculada siempre al laboratorio, acudimos a una cita de Angel Bados:

*“El laboratorio es la prueba fehaciente de cómo los elementos formales utilizados a beneficio de la representación de una idea o del tema, tienen que soportar en su misma faz el sinsentido de ser únicamente yeso o de ser únicamente zinc, para, de ese modo, traspasar el umbral donde la estructura significativa se convierte en semblante de lo que no se puede representar”*³⁵

³¹ DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama 1993, p. 165

³² AUMONT, Jaques; “La imagen”. Barcelona: paidós, 1992; p. 62.

³³ Tal y como decía J. Baudrillard, todo reside en lo visible (en la pornografía de lo explícito), por lo tanto, al arte sólo le queda hacerse invisible, incluso inmirable, hostil; siendo ésta una manera de huir de la diversión, del espectáculo.

³⁴ AUMONT, Jacques. “La imagen”. Barcelona: Paidós, 1992; p.132

³⁵ BADOS, Angel. *Oteiza. Laboratorio experimental*. Alzuza: Fundación Museo Oteiza, 2008; p.19

Bibliografía:

- AAVV, *Propósito experimental*. Madrid: Fundación Caja de Pensiones, 1998
- AUMONT, Jaques; *La imagen*. Barcelona: paidós, 1992
- BADOS, Angel. *Oteiza. Laboratorio experimental*. Alzuza: Fundación Museo Oteiza, 2008
- BERGER, John, Conferencia “*La cualidad del tacto*”, Madrid: Biblioteca Nacional, 30 de abril de 1996
- COROMINAS, Joan, *Diccionario Crítico Etimológico e Hispánico*, ed. Gredos, 2010
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama 1993



5. REFLEXIONES SOBRE LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Jon Mantzidor

Según el planteamiento general que se acordó en las primeras reuniones de coordinación de la línea de los *Laboratorios* uno de los puntos fundamentales fue el carácter experimental y de práctica personal de la asignatura. Siguiendo este planteamiento, al estudiante se le pide que busque su propio camino, que se arriesgue, aún a riesgo de sentirse perdido. Esa deriva no busca una obra artística personal madura, ya que estamos hablando de estudiantes de primeros cursos y con bagajes e intereses muy diversos, sino la propia búsqueda y la experimentación en sí. En este proceso el profesor será la figura que le acompañe, le anime o le cuestione los diferentes aspectos que vayan surgiendo. Este modelo deja de lado el carácter jerárquico del sistema pedagógico habitual, y rechaza de alguna manera el modelo de “clase magistral” y de ejercicios dirigidos y pautados a priori.

Experimental viene de experiencia

El carácter experimental de un laboratorio tendría que ver más con la experiencia que con el experimento. No la experiencia adquirida, el bagaje de cada cual que tiene que ver con el pasado, sino la experiencia vivida en ese momento, es decir, la que acontece durante el periodo en el que están y estamos trabajando en esta asignatura. Esto puede modificar nuestra manera de ver las demás asignaturas, sobre todo las que sigan metodologías más pautadas, y por supuesto puede modificar nuestro acercamiento al arte en general.

Se trata de practicar la educación desde la experiencia en este sentido: “*Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. (...) ‘hacer’ significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello*”³⁶.

La experiencia así entendida no tiene nada que ver con la experiencia dirigida, la que ha sido pensada en términos de control y dominio; es decir, como un *experimentum*. Esta última no dejaría nada abierto a las derivas de la experiencia en sí y se formaliza habitualmente en una práctica de adiestramiento basada en los conceptos de “acción” y “actividad” y dirigidos a unos objetivos predefinidos.

Deriva

En este otro modelo de los *Laboratorios* al estudiante se le propone realizar un viaje, una deriva, donde el objetivo no está claro. O más bien, no habría otro objetivo que el propio aprendizaje. Este recorrido puede ser lineal, zigzagueante, circular, intermitente, etc. Se pueden perder en el camino, coger varias vías a la vez, llegar a puntos muertos, etc.

³⁶ HEIDEGGER, M. Del camino al habla. Barcelona: Paidós, 1987, p. 143.

Pero en definitiva el propio recorrido debería ser más importante que el punto de llegada, en el supuesto de que haya algún punto de llegada. ¿Sería este recorrido una forma de aprender? Citando a Pascal Guignard: “Desafíos que no conciernen a nadie se descubren de pronto en el azar de una consecuencia que no habíamos buscado. Eso es aprender. Caen las barreras, y al caer, desaparecen las distancias. Eso es aprender. La oscuridad del bosque se desvanece. Aumenta el recorrido del viaje.”³⁷

En el aprendizaje todo lo que tiene que ver con lo no-previsto es muy importante; los desafíos inesperados a los que tenemos que dar una respuesta convierten este recorrido en una aventura. Al fin y al cabo aprendemos porque perdemos el rumbo. Pero, ¿cómo unir dos conceptos en apariencia antagónicos como el azar o “la aventura” y la planificación educativa? Porque definir el aprendizaje como un recorrido azaroso lo podemos entender, pero, ¿dónde queda la figura del educador en todo este proceso? ¿Cuál es su papel? ¿Desde qué posición se negocia con todo esto?

Autoaprendizaje

«En el año 1818, Joseph Jacotot, lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, tuvo una aventura intelectual»³⁸; así comienza “El maestro ignorante”, el afamado libro de Jacques Rancière. Es importante destacar que Rancière usa el término “aventura” y no por ejemplo “episodio”; el carácter del proyecto pedagógico que iba a poner en marcha rechazaba el binomio convencional profesor-alumno y se adentraba en un terreno menos definido y más cercano al bosque oscuro y a la aventura.

La experiencia del aprender tendía así hacia el acontecimiento; es decir, algo que sucede en un momento particular y únicamente bajo unas circunstancias específicas, y por tanto intransferible a otro momento y lugar. Este acontecimiento es la base del aprendizaje, que podemos calificar como autoaprendizaje, pues pone al maestro y al alumno en una relación mucho más horizontal, donde los dos (o toda la red relacionada, que puede ser todo el grupo de estudiantes) realizan el mismo recorrido.

En este punto habría que distinguir entre autonomía y emancipación: la apuesta por el autoaprendizaje busca que las personas se formen a sí mismas en su capacidad de afrontar los problemas que van surgiendo en ese viaje. Pero, mientras que adquirir autonomía significa disponer de una teoría o de un manual que ayude a estar en el mundo, la emancipación admite que no hay jerarquías intelectuales, y comienza por la emancipación misma de la lógica de la explicación. Una persona emancipada, admite su incompetencia como parte del aprendizaje y, en lugar de evitar perderse en la deriva, se expone a ella.

El profesor aprende junto al estudiante

La figura del profesor cambia según el modelo de Rancière, porque en vez de practicar la explicación magistral, se situará en el ámbito de la invitación. Más que decir, mostrará.

¿Seguirá siendo maestro aquel que abandona la lógica de la explicación? La respuesta según este modelo es afirmativa. Un maestro sin sus explicaciones, se podría

³⁷ GUIGNARD, P. *Vida secreta*. Madrid: Espasa, 2004, p. 18.

³⁸ RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2002, p. 9.

definir como un maestro ignorante. Según Rancière: se puede enseñar algo sin explicarlo, porque no hace falta saber algo para poder enseñarlo. O dicho de otra forma, un ignorante puede enseñar a otro ignorante algo que ni él mismo sabe. Lo importante no es que el estudiante encuentre algo determinado -algo que el profesor ya conoce de antemano- sino que busque, y «quien busca siempre encuentra algo»³⁹. Lo que interesa es aprender a buscar o aprender a encontrar o aprender a dejarse llevar. Pero, en definitiva, el objetivo final sería aprender a aprender.

Heidegger respondía a la pregunta de por qué enseñar es más difícil que aprender: «No porque los docentes hayan de estar en posesión del máximo posible de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. Enseñar es más difícil que aprender porque implica un hacer aprender. Es más, el auténtico maestro lo único que enseña es el arte de aprender»⁴⁰. Por lo tanto en un laboratorio el maestro no puede enseñar nada concreto, si entendemos por enseñar “la transmisión de conocimientos útiles”; el maestro aprenderá al mismo tiempo que los estudiantes, incluso tendrá que estar dispuesto a aprender más, a fin de cuentas tendrá que dejar aprender al otro. En este proceso no se puede prever casi nada, cualquier variable es posible y nada podrá estar predeterminado. Esto pone al profesor en una situación frágil si se mantiene en las premisas tradicionales de la educación unidireccional. En esa educación unidireccional, el maestro es maestro porque sabe lo que el alumno no sabe, y además sabe cuál es el camino para aprenderlo, en definitiva está basado en un principio de desigualdad de conocimientos. Al contrario que en el modelo que se propone en estas líneas, donde el maestro también deberá estar dispuesto a exponerse y perderse en esa deriva.

Metodología-la tercera cosa

Estos planteamientos pueden resultar utópicos y difíciles de asumir si pensamos en el día a día y en cómo ponerlos en práctica cada mañana cuando los estudiantes vienen de sus casas o de otras aulas. Rancière propone, como alternativa a la situación bipolar que se da en el discurso pedagógico habitual de maestro-alumno, lo que él llama “la tercera cosa” o cosa común, que sería el objeto material (texto, imagen, etc.) que media entre el maestro y el estudiante. Esta tercera cosa sirve de catalizador para buscar esa orientación, y nos ayuda como punto de arranque o espejo en el que miramos durante el proceso. El carácter no determinado mentado anteriormente es crucial en este punto, ya que la tercera cosa debería surgir en conversación con el estudiante, y no sería solamente algo propuesto por el profesor. Se incita a los estudiantes para que propongan por su cuenta buscando una apertura a todo lo que suceda en ese momento. La tercera cosa, que mediará entre estudiante y profesor, será fruto del interés de ambos, será algo que compartan y sobre lo que trabajen juntos.

La implicación del estudiante requiere que exponga sus intereses reales y que los adapte y los confronte con lo que esté aconteciendo en ese momento. Es importante que no lo sienta como algo ajeno a él, y que comparta esos hallazgos y no hallazgos o momentos de estancamiento con los demás estudiantes como parte de una misma experiencia.

El problema que encontramos generalmente en esta fase, es que cada estudiante ha integrado modos de hacer las cosas, modos de pensar y percibir, basados en el viejo binomio profesor-alumno que aquí tratamos de evitar. Los estudiantes de bachiller asumen

³⁹ RANCIÈRE, J.; Op. Cit., p. 48.

⁴⁰ HEIDEGGER, M. ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta, 2005, p. 77

como propios los esquemas previos con los que han sido educados y que se fundamentan en ejercicios pautados y en satisfacer ciertas expectativas que proyectan en el profesor. Es decir, se buscan soluciones que el profesor conoce de antemano y donde normalmente hay una respuesta óptima al problema planteado que automáticamente descalifica la mayoría de las demás opciones. Este marco previo donde los objetivos son claros y los tiempos muy definidos supone un fuerte contraste con el carácter más abierto del *Laboratorio*. Por otro lado, también puede parecer que los *Laboratorios* contradicen a otras asignaturas de la facultad, que los estudiantes cursan simultáneamente, y que mantienen un planteamiento totalmente escolar y dirigido. Es muy difícil cambiar esto si los *Laboratorios* son el único lugar donde se trabaja de esta manera. Esta situación puede llevar al alumnado a medir los distintos modelos de asignaturas con un mismo criterio y catalogar, erróneamente, los *Laboratorios* como el lugar donde se puede hacer cualquier cosa, sin ningún juicio o método, y donde todo vale.

Varios problemas

Unido a lo ya planteado, existen varios problemas que no favorecen un óptimo desarrollo de los *Laboratorios*: el problema del espacio, de los materiales y de las instalaciones. Un laboratorio en condiciones debería contar con un lugar de almacenaje para que los estudiantes pudieran dejar sus materiales o sus proyectos en proceso. Para que cada vez que retomen un proyecto no tengan la sensación de que comienzan de cero. Un lugar dinámico, donde el material siempre esté disponible y haya espacio para poder trabajarlo. Asimismo, las obras o proyectos en proceso deberían poder desarrollarse y permanecer en un espacio dedicado a ello sin tener que desmontarlos y guardarlos al término de cada sesión. Por otro lado, los estudiantes podrían seguir trabajando en estos proyectos en horarios no lectivos, siempre que el aula estuviera libre.

Con esto, hay que hablar sobre el problema de las infraestructuras y las herramientas. Dado el carácter transdisciplinar de los *Laboratorios* es importante que los estudiantes puedan tener acceso a herramientas de todo tipo, desde ordenadores a máquinas para trabajar la madera o el hierro. Esta carencia se suple desplazando a los estudiantes a aulas que disponen de esta maquinaria, pero esto no siempre es posible y causa dispersión y una pérdida de tiempo y de energía notables.

Otro gran problema que surge del encuentro entre este método de autoaprendizaje, que entendemos que debe de ser la base de un laboratorio experimental, y el sistema universitario actual, es el de la evaluación: ¿Cómo evaluar, una práctica que propicia y conscientemente provoca la deriva y donde es más importante la experimentación que sus resultados? ¿En base a qué criterios evaluar cuando cada estudiante debe seguir sus intereses personales, y con ritmos temporales distintos en un plan educativo cada vez más restringido en cuanto a horarios?

Para terminar, una crítica que se le ha hecho a este sistema de autoaprendizaje es que al estudiante se le presupone una dedicación y sobre todo una motivación que en muchos casos no se corresponde con la realidad. Se parte, idealmente, de un estudiante motivado, que quiere aprender, que disfruta con ello y está dispuesto a arriesgarse y a implicarse. Bien por el plan de estudios general o por razones mucho más de base la situación es generalmente muy distinta; nos encontramos con un alumnado muy heterogéneo que pasa por las asignaturas como en una carrera de obstáculos y que está más pendiente de la nota y de los resultados a corto plazo que de aprender y experimentar a su propio ritmo. Por supuesto, esto es una consecuencia del sistema educativo actual y de la sociedad en general. Y como resultado, la principal labor del profesorado se convierte así

en crear motivación entre los estudiantes, más que en aprender junto a ellos o como hemos dicho antes en enseñar a aprender, que sería lo fundamental.

Bibliografía

HEIDEGGER, M. Del camino al habla. Barcelona: Paidós, 1987.

HEIDEGGER, M. ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta, 2005.

GUIGNARD, P. Vida secreta. Madrid: Espasa, 2004.

RANCIÈRE, J. El maestro ignorante. Barcelona: Laertes, 2002.

RANCIÈRE, J. Le spectateur émancipé. Paris: La fabrique, 2008.



6. RECAPITULACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antonio Achúcarro

Curso 2010-11: Puesta en práctica y primer análisis

El trabajo principal del PIE, una vez comenzada la andadura del curso 2010-11, fue poner en práctica, desde miradas diversas, el contenido programático común para someterlo a prueba, como un ensayo empírico de prueba-error con el que ir decantando, al hilo de los debates, las propuestas, métodos, enfoques y pautas de trabajo más eficaces para el cumplimiento de los objetivos del programa.

Como planteamiento inicial se tomaron las bases programáticas comunes y se dió plena libertad a los profesores para llevarlas a cabo desde su propia concepción del proceso creativo. Cada profesor propuso sus propios temas, teniendo presentes los aspectos metodológicos presentes en el contenido del temario. Los alumnos, a final de curso, tendrían que haber pasado por las cuatro fases del proceso propuesto, y ser capaces de desarrollar propuestas, con una cierta autonomía, a partir de los temas dados.

Durante el curso 2010-11 hicimos numerosas reuniones informales en las que compartimos información entre nosotros y con otros profesores de *Laboratorio*. Concluida la docencia, hicimos una puesta en común de la experiencia del primer año para su revisión y adaptación durante el segundo año del PIE, mediante un Cuestionario-Protocolo que dividimos en cuatro apartados: metodologías activas y resultados del aprendizaje, desarrollo en la práctica de los temas, evaluación y fuentes consultadas, con un apartado extra de observaciones.

Respecto al desarrollo en la práctica de las metodologías activas, hemos empleado dos tipos de propuestas: Ejercicios y Proyectos⁴¹, denominaciones más afines a nuestra tradición. Entre ellas, se han diferenciado propuestas de tipo individual y propuestas de tipo colaborativo, en forma de trabajos de equipo o propuestas colaborativas en cuyo resultado final quedaba implicada toda la clase.

Aunque ha faltado un mayor nivel de coordinación, quizá intuitivamente concluimos que todo el desarrollo de la asignatura en su conjunto debía tener el carácter de un gran proyecto único: un proceso de trabajo continuo, pautado y dividido en propuestas menores (temas de trabajo) cuya solución debía encontrarse recurriendo a la propia experiencia del alumno y desde una posición activa en la toma de decisiones. Cada nuevo tema debía incorporar los temas previos en nuevos niveles de complejidad. Debían trabajarse competencias tanto individualmente como de equipo, e incorporar recursos trans o interdisciplinares de las áreas de Pintura, Escultura, Dibujo, Fotografía, Vídeo, etc.

⁴¹ Los Ejercicios son propuestas de corta duración (entre 1 y 3 semanas +/-) que abordan problemáticas sencillas o que tienen un mayor trabajo de dirección por parte del profesor. Pueden estar compuestos por una única actividad o por varias. Los Proyectos son propuestas de más larga duración (entre 4 semanas y, eventualmente, todo el curso) y abordan problemáticas más complejas que pueden estar divididas en partes.

En cuanto a los resultados del aprendizaje

Respecto al desarrollo en la práctica de los "resultados del aprendizaje", en el cuestionario los revisamos uno por uno, para ver cómo se habían desarrollado en clase. Así, el Resultado del aprendizaje 1: *“Integrar conocimientos y recursos disciplinares de las áreas de Dibujo, Pintura, Escultura, Fotografía, Audiovisuales y/o otros Dispositivos Tecnológicos para generar propuestas artísticas interdisciplinares dotadas de sentido”*. Se desarrolló de distintas formas: unas veces, determinando que el resultado de un ejercicio debía concluir, para todos los alumnos, en un medio específico: Escultura, Collage, Fotografía... así nos asegurábamos que cada alumno diese respuesta al planteamiento en distintas áreas. Otras veces, dejando que el resultado quedase abierto al ámbito de preferencia del alumno para favorecer la expresión en el medio más afín a las preferencias de cada uno.

El Resultado del aprendizaje 2: *“Desarrollar métodos y procesos creativos experimentales respecto a los temas planteados para llegar a soluciones compositivas que pongan en evidencia los descubrimientos personales y la capacidad de simbolización desarrolladas en el proceso de representar ideas”*. También se desarrolló en la práctica de modos diversos según los temas, ya que el temario despliega, por fases, el proceso creativo en su conjunto. En los temas 1 y 2, la base del trabajo consistió en buscar referencias tanto desde la propia experiencia como desde la obra de artistas que el alumno conociese y que a su juicio pudieran tener relación con el tema propuesto. A partir de los datos recogidos, se debía desplegar un repertorio de posibilidades combinatorias que apuntase pequeñas conclusiones y llegase a anunciar diferentes posibilidades de trabajo. El tema 3, al menos idealmente, ofrecía la posibilidad de desarrollar las posibilidades en el medio de expresión afín, pero incitando a expandirlo experimentalmente, en combinación con otros medios. El tema 4, con debates, presentaciones y actividades de puesta en común, sintetizaba la experiencia y abría la puerta a la reflexión crítica sobre el trabajo realizado.

El Resultado del aprendizaje 3.- *“Gestionar información proveniente de la práctica artística contemporánea para, a través del ejercicio de un pensamiento serial, integrarla en dossiers y/o proyectos de nivel básico desde una posición responsable y crítica que manifieste la habilidad de expresar ideas desde el medio artístico”*. Se desarrolló en la práctica sobre todo en las primeras fases del proceso, que requerían que el alumnado buscara sus propias referencias para contextualizarlas con su trabajo y elaborarlas posteriormente mediante analogías, asociaciones y derivas, generando sus propias posibilidades de acción. Las referencias aportadas por el profesor (textos, obras, películas), intentaban servir como detonante del inicio del proceso, más que como líneas de trabajo determinadas *a priori*.

El Resultado del aprendizaje 4.- *“Trabajar autónomamente y en equipo para desarrollar la iniciativa en la toma de decisiones, tanto individualmente, desde una posición autocrítica, como en equipos de trabajo, aprendiendo a relativizar los puntos de vista propios y a encontrar soluciones consensuadas a los problemas planteados en busca de objetivos comunes”*. Se desarrolló en la práctica de distintas maneras:

En cuanto al trabajo autónomo, el desarrollo de la iniciativa en la toma de decisiones es una constante, de principio a fin, en la asignatura. Cada alumno decide los pasos que va dando y el camino que recorre, dentro de las pautas marcadas en cada propuesta. En este marco, según los grupos, se desarrollaron dos dinámicas de trabajo: en algunos casos, se optó por un inicio más dirigido que progresivamente se iba liberando, de modo que al final el alumno trabajaba con un nivel mayor de autonomía, mientras en otros casos se optó por una dinámica más abierta y menos dirigida desde el principio.

En cuanto al trabajo cooperativo, se trabajó en dos sentidos: planteando Ejercicios cooperativos cuyo resultado fuera producto del trabajo de toda la clase, y mediante Proyectos de trabajo en equipo. También, en todas las actividades de puesta en común, cuyo vínculo natural es el Tema 4, “la mirada del otro”, en las que se expusieron los resultados ante el grupo, siendo votados y criticados por el conjunto de la clase.

En cuanto al desarrollo de los temas

En este apartado del cuestionario se consideró, para cada uno de los cuatro temas del curso, el modo en que se había desarrollado, qué actividades se habían realizado, qué propuestas de trabajo se habían llevado a cabo y cómo se habían pautado los tiempos⁴².

Para el desarrollo del tema 1, “La estrategia del viajero”, la atención de los profesores se focalizó en actividades docentes encaminadas a educar la mirada, discriminando datos y estructurando ideas a partir de parámetros de intuición y atención selectiva, ampliando y complementando la información expuesta en clase con información aportada por el alumno, de acuerdo a sus propios intereses o motivaciones a través de procesos de asociación de las imágenes o ideas planteadas con referencias tomadas de la propia experiencia. El modo de pautar los tiempos en este tema se llevó a cabo, en algunos casos, con propuestas de largo recorrido, pero más generalmente mediante propuestas de tiempo corto.

Las actividades docentes relativas al tema 2, “La estrategia del soñador”, intentaban poner en movimiento el material que se iba generando mediante propuestas diversas. Ese “movimiento” a veces se intentó provocar mediante planteamientos de marcado carácter surrealista, lúdico o experimental. El objetivo básico era movilizar el imaginario personal y la creación de mundo desde la mirada del alumno. Las propuestas se pautaron también en general con tiempos cortos.

El tema 3 se desarrolló mediante actividades docentes encaminadas a experimentar con los medios plásticos y el desarrollo serial del pensamiento creativo, enfatizando en la necesidad de atender a los detalles y a las c(u)alidades de las cosas y su vínculo con el sentido, intentando dar forma al proyecto previo mediante recursos plásticos diversos y experimentando con diferentes medios y posibilidades formales y materiales para ampliar el territorio de lo conocido y optimizar los resultados a través del despliegue de versiones. El pautado de los tiempos se llevó a cabo de modos diversos, pero en general con tiempos más largos que en los temas anteriores y con propuestas de carácter semipresencial.

El tema 4 se desarrolló mediante puestas en común, debates, presentaciones públicas, votaciones sobre los trabajos, etc. También mediante propuestas colaborativas y trabajos de equipo. El pautado de los tiempos se desarrolló de maneras diversas en función de las actividades propuestas, pero en general contextualizadas en proyectos de largo recorrido.

⁴² Además del cuestionario se presentó a los componentes del PIE una TABLA DE EJERCICIOS pormenorizada que cada profesor debía cumplimentar en relación a cada una de las propuestas realizadas. Su contenido se revisó y se actualizó al finalizar el curso 2011-12 y el resultado final se incluye de manera pormenorizada en el siguiente capítulo, con las modificaciones de que ha sido objeto a la luz de la experiencia del segundo año de docencia.

En cuanto a la evaluación

Para la evaluación consensuamos emplear el sistema de evaluación continua⁴³, que consideramos el más adecuado para evaluar procesos de trabajo “día a día”, intentando que la evaluación final fuese el reflejo, no tanto del nivel de resultados, cuanto de la evolución debida al proceso de aprendizaje considerado como un todo, desde un punto de partida a un punto de llegada.

Como criterios generales se consideraron la necesidad de un mínimo de asistencia, la actitud responsable frente al propio trabajo y, como elementos de brillo, factores de creatividad, experimentación, coherencia y originalidad. Para ponerlo en práctica, cada profesor desarrolló un método propio que intentaba tomar en consideración tanto los aspectos actitudinales como aptitudinales, de manera porcentual. Es el aspecto que más dificultades ha generado por la diversidad de factores y situaciones a considerar para su cuantificación.

En cuanto a las fuentes consultadas

Respecto a las fuentes consultadas, diremos que la dinámica creada ha hecho que los recursos didácticos presentes en el programa inicial hayan tenido un papel puramente testimonial. En algunos casos, algunas de las fuentes se usaron como texto de referencia puntual, pero en general, y dado el carácter empírico del programa, cada profesor, en cada caso, aportó sugerencias de fuentes específicas, sobre la marcha, para propuestas en curso: poemas, cuentos, novelas, ensayos, capítulos, documentales, películas e imágenes diversas. El desglose de fuentes se especifica en el apartado de Bibliografía General, al final de la publicación. Los alumnos aportaron, también en gran medida, sus propias fuentes, incluyendo discos, libros, revistas, imágenes, películas o fuentes de Internet (como recurso mayoritario).

Curso 2011-12: Reformulación y convergencia de propuestas

A la luz del análisis que surgiera tras la primera puesta en práctica, durante el segundo curso nos propusimos la reformulación de las actividades, con una vocación de convergencia, a partir de los debates mantenidos en busca de aquellas propuestas y/o métodos que hubieran resultado más eficaces para el desarrollo de la asignatura. También propusimos la reelaboración del programa de la asignatura a partir de las conclusiones que obtuviésemos tras la valoración de las experiencias del primer año de implantación; pero si esto no es posible hasta que no pase un plazo más largo de asentamiento de la asignatura en el nuevo plan, sí es posible, en cambio, la adaptación y optimización progresiva de contenidos, modificando las propuestas iniciales, readaptando las dinámicas de aplicación y buscando puntos de convergencia entre propuestas. El material desarrollado en el primer año de la convocatoria sirvió de base para construir sinergias y llegar a una mayor convergencia de planteamientos, que se han puesto de manifiesto en aspectos tales como la incorporación de propuestas de un grupo a otro (con variables), la integración de ejercicios de un grupo en proyectos de otro, la modificación de planteamientos en un mismo proyecto entre el primer curso y el segundo, la creación de algunas nuevas propuestas y la supresión de otras, etc... Todo esto queda reflejado en las tablas de propuestas-resumen que pormenorizamos en el siguiente apartado y que recogen el conjunto de Ejercicios y

⁴³ Sistema de evaluación continua (IKD): Son aquellos sistemas que miden los resultados de aprendizaje con estrategias/herramientas diferentes al examen (portafolio, evaluación por rúbrica, evaluación a través de trabajos, a través de ECOES, a través de exposiciones orales, informes de caso...).

Proyectos planteados por el equipo de profesores componentes del PIE en el período bianual 2010-12.

Previamente a su presentación expondremos, en este apartado, dos esquemas que nos sirven para situarlas:

En el primero de ellos mostraremos un despliegue general del tipo de propuestas llevadas a cabo en cada grupo en cada cuatrimestre, para hacer visibles las distintas opciones elegidas por cada docente para la puesta en práctica del programa, así como la evolución del contenido entre el primer y segundo año de la convocatoria.

En el segundo haremos un desglose de las propuestas según su enunciado, clasificándolas por métodos docentes, para ver el conjunto de propuestas planteadas y servir de índice de las tablas-resumen del siguiente capítulo⁴⁴. En ellas se incluyen, para cada una de las propuestas, los siguientes apartados: título de la propuesta, tipo de propuesta (Ejercicio o proyecto individual o en equipo), curso de aplicación, tema principal, resumen del planteamiento y actividades referentes a cada uno de los temas. En algunas de ellas se incluye, asimismo, documentación gráfica de los trabajos realizados por el alumnado.

PROPUESTAS POR GRUPOS, CURSOS Y CUATRIMESTRES

	2010-11 1 ^{er} Cuat	2010-11 2 ^o Cuat	2011-12 1 ^{er} Cuat	2011-12 2 ^o Cuat
GRUPO A	Un Ejercicio individual, dos Ejercicios individuales-colectivos, Tres Ejercicios colaborativos encadenados y un Proyecto de equipo.	Tres Proyectos: Uno individual, uno en equipo y otro individual o en equipo, según los casos, con dos propuestas de trabajo posibles.	Tres Ejercicios individual-colectivos, dos Ejercicios individuales, tres Ejercicios colaborativos encadenados y un Proyecto de equipo.	Tres Proyectos individuales, el último de los cuales se presenta con dos posibles enfoques y puede ser continuidad del segundo.
GRUPO B	Un Proyecto individual y un Proyecto de grupo.	Un Proyecto individual y un Proyecto de grupo.	Un Proyecto individual y un Proyecto de grupo.	Dos Proyectos de grupo.
GRUPO C	Dos Proyectos individuales.	Cuatro Ejercicios individuales y un Ejercicio de grupo.	Dos Proyectos individuales y uno en equipo.	Cuatro Ejercicios individuales y un Ejercicio de grupo.
GRUPO K	Un Ejercicio en grupo y un Proyecto.	Dos Ejercicios individuales y un Proyecto individual o en grupo.		
OTROS	DE OTROS LABORATORIOS: (LAB DE IMAGEN 1 ^{er} curso) Un Proyecto individual y en parejas, un Ejercicio colectivo y cuatro Ejercicios individuales encadenados. NO REALIZADOS: Dos Ejercicios individuales, un Ejercicio individual o en grupo y un Ejercicio en grupo. OTROS: Un Proyecto individual-grupal no realizado con estudiantes.			

⁴⁴ El número de propuestas de ambos cuadros no es coincidente debido a la circunstancia de que algunas de las propuestas que figuran en el segundo esquema se realizaron en los dos cursos de implantación bajo una misma denominación.

PROPUESTAS POR MÉTODOS DOCENTES

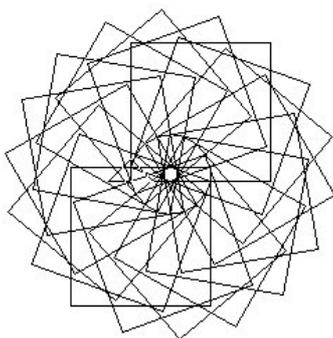
EJERCICIOS	
INDIVIDUALES	COLECTIVOS
1- MIRADA ACTIVA I. HISTORIA(S). 2- MIRADA ACTIVA II. ANALOGÍAS. 3- VIAJE A LA CIUDAD EN BUSCA DE UN SUEÑO. 4- VIAJE AL MUSEO. 5- OBJETOS. VÍNCULOS Y SIGNIFICADOS. 6- REPRESENTACIÓN DEL PASO DEL TIEMPO. 7- LA VITRINA. CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA. 8- DE LAS PALABRAS A LAS IMÁGENES. 9- LA MEMORIA SUBJETIVA. APROPIACIÓN. 10- IMAGEN-TEXTO-SERIE. 11- SOMBRAS Y VOLÚMENES.	1- RECETA 1: SUCEDÁNEO DE CADÁVER EXQUISITO SOBRE BASE DE CELULOSA. 2- RECETA 2: PINTARROJA A LA SALMUERA. 3- RECETA 3: VARIACIONES DE PINTARROJA. 4- LA MEMORIA ARBITRARIA. 5- REGISTRO DEL AULA.

PROYECTOS	
INDIVIDUALES	COLECTIVOS
1- IMÁGENES Y PALABRAS (EL AZAR COMO DETONANTE). 2- MAPA PERSONAL. 3- UNA ENVOLTURA PARA EL CUERPO. 4- ESTRATEGIA DEL VIAJERO 2010-11. 5- ESTRATEGIA DEL VIAJERO 2011-12. 6- PROYECTO 1, 2011-12. RECAPITULACIÓN. 7- PROYECTO FINAL 2010-11. PROPUESTA 2: LA CITACIÓN. 8- PROYECTO 2, 2011-12: CARTOGRAFÍAS DE LA REALIDAD. 9- LA MIRADA DEL OTRO. LA ESTRATEGIA DEL NÁUFRAGO 2010-11. 10- MAPA CONCEPTUAL DE LABORATORIO. 11- LA PERCEPCIÓN. 12- ACTIVAR LA MIRADA y REPRESENTAR. 13- CUADERNO PERSONAL.	1- EL PÁJARO JARDINERO. 2- ESTRATEGIA DEL SOÑADOR, PROYECTO GRUPAL COOPERATIVO 2011-12. 3- MÁS LIGERO QUE EL AIRE. GLOBOS Y COMETAS. 4- PROYECTO FINAL 2010-11. PROPUESTA 1. 5- ESTRATEGIA DEL SOÑADOR. (IMÁGENES EN TRANSFORMACIÓN) 2010-2011. 6- DISPOSITIVOS PARA LA REPRESENTACIÓN. ESTRATEGIA DEL COCINERO. 2010-2011. 7- DISPOSITIVOS PARA LA REPRESENTACIÓN. ESTRATEGIA DEL COCINERO 2011-12. 8- LA MIRADA DEL OTRO. LA ESTRATEGIA DEL NÁUFRAGO. 2011-2012 . 9- DO IT (HAZLO).

OTROS		
DE OTROS LABORATORIOS 1- LUGAR. 2- MEMORIA. 3- REPRESENTACIÓN EN CUATRO EJERCICIOS .	NO REALIZADOS 4- PARTIENDO DE UNA CRÍTICA. 5- BITÁCORA FICTICIA 6- RECOPIRAR GESTOS. 7- ARTISTA IMAGINARIO .	OTROS 8- TRANSFERENCIAS

Concluiremos este apartado diciendo que en la implantación de la nueva asignatura hemos trabajado con tres de los cinco puntos de innovación establecidos en la convocatoria del PIE⁴⁵, porque hemos puesto a prueba nuevas metodologías de aprendizaje transversal e interdepartamental (que hemos dividido en Ejercicios y Proyectos, más afines a nuestra tradición), porque hemos trabajado aspectos vinculados al desarrollo de competencias genéricas como la creatividad, el trabajo en equipo, la mirada crítica, el pensamiento asociativo, etc.... y porque la metodología utilizada tiene como fundamento base, como no puede ser de otra manera en un Laboratorio de Arte, el impulso del aprendizaje autónomo del alumnado.

El proceso de generación e implantación de una nueva asignatura debe ser vivo y cambiante. Queda mucho camino por hacer para su asentamiento definitivo, pero desde la parcela que ocupamos, estamos construyendo la asignatura intentando articular las pautas establecidas por el programa IKD sin renunciar a nuestra idiosincrasia. En esta articulación buscamos determinar, en la medida de lo posible, las actividades susceptibles de ser planteadas como dinámicas activas propias de un Laboratorio de Arte, las partes del desarrollo curricular susceptibles de resolverse de modo personal o cooperativo y la temporalización más adecuada para las diferentes actividades que proponemos. En ello estamos.



⁴⁵ Los temas prioritarios de la convocatoria 2010-12 eran:

- 3.1. Proyectos dirigidos a experimentar el uso de nuevas metodologías de aprendizaje con los estudiantes (Aprendizaje basado en problemas; Aprendizaje basado en proyectos; Metodología de caso, etc.).
- 3.2. Proyectos que impulsen aspectos relacionados con el desarrollo de competencias genéricas (comunicación, género, ética, inteligencias emocional, trabajo en equipo...)
- 3.3. Proyectos que impulsen el aprendizaje autónomo del alumnado.
- 3.4. Proyectos de desarrollo de la acción tutorial dirigida al aprendizaje
- 3.5. Proyectos de desarrollo de la evaluación por competencias



7. TABLAS-RESUMEN

Equipo de profesores del PIE

El contenido de las tablas ha sido aportado por cada uno de los miembros del equipo. Es, por tanto, producto del trabajo de todos. Ha sido labor del coordinador la definición de sus propias tablas-resumen, así como la estructuración del conjunto en el contexto general del artículo según el criterio acordado. Se ha respetado la redacción del interior de cada tabla, así como las particularidades establecidas por cada autor respecto a la estructura general propuesta. En conjunto, se recogen en ellas un total de 37 propuestas de trabajo que se han llevado a cabo en el aula, más otras 8 que no han llegado a formar parte del contenido curricular de *Laboratorio 2* pero que han sido ideadas o impartidas en otros foros por profesores participantes en este PIE.

El desglose del conjunto de propuestas queda como sigue:

EJERCICIOS INDIVIDUALES

Mirada activa I. Historia(s).

Título de la propuesta:	MIRADA ACTIVA I. HISTORIA(S).
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-11 y 2011-12. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 1: La Estrategia del Soñador.	
<p>Resumen: Un ejercicio corto, presencial, de una sesión. El profesor pasa una presentación con imágenes de obras de arte de la tradición occidental seleccionadas desde una cierta intención. Se les pide que anoten datos de los pie de foto y hagan un dibujo rápido de la imagen.</p> <p>También se les pide que anoten aspectos que les llamen la atención o que les resulten extraños y que anoten la sensación que les produce. Que hablen a partir de lo que ven o de lo que sienten durante el hecho mismo de la contemplación, y no de lo que puedan saber sobre las obras. El ejercicio pone el acento en mirar con atención. Esencialmente, esta primera actividad corresponde al tema 1.</p> <p>Para el próximo día se les pide que extiendan el tiempo de alguna de las imágenes proyectadas (o de otra de su elección) para construir un pequeño relato de tiempo corto alrededor de la acción representada en la imagen que hayan seleccionado. Esta es la deriva imaginaria del tema 2.</p> <p>Al día siguiente traen la imagen y el relato, y leen a la clase las narraciones que han construido.</p> <p>El ejercicio puede servir de base para un proyecto posterior.</p>	
<p>Actividades Tema 1 (Viajero): Anotar los datos de la imagen (pie de foto) y dibujar un boceto rápido del cuadro.</p> <p>Mirar detenidamente las imágenes buscando datos que les llamen la atención y anotarlos en la bitácora.</p>	

Actividades Tema 2 (Soñador): Imaginar y escribir una pequeña historia a partir de la imagen representada y de las notas tomadas.
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): <i>Actividad posible: A partir del relato que cada alumno haya hecho, producir una nueva imagen, sobre cualquier soporte o a través de cualquier medio, que sea una nueva representación en imagen del relato construido.</i>
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Debate y puesta en común durante el pase de diapositivas. Lectura de los relatos de los alumnos.

Mirada activa II. Analogías.

Título de la propuesta:	MIRADA ACTIVA II. ANALOGÍAS.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-11 y 2011-12. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 2: La Estrategia del Soñador.	
<p>Resumen: Similar al ejercicio “Mirada activa I”. Esta vez, en la sesión presencial, el profesor pasa una presentación de imágenes de artistas contemporáneos. Las imágenes están asociadas entre sí por algún tipo de analogía (pensamiento asociativo), bien sea a nivel de la materialidad, de forma, de tema, de título o de aspectos simbólicos o conceptuales de la obra. La última imagen es la misma que la primera, cerrando así un círculo de asociaciones.</p> <p>Cada imagen es expuesta más o menos durante un minuto y se hacen dos pases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el primero, se les pide a los alumnos que anoten los datos a pie de foto y hagan un pequeño apunte de cada imagen, anotando también cualquier cosa que les venga a la cabeza, cualquier cosa que la imagen les sugiera. - En el segundo pase se debate entre las analogías posibles entre imágenes consecutivas. <p>Para el próximo día se les pide que traigan dos imágenes: una imagen que les haya llamado la atención especialmente de las proyectadas en clase, así como otra imagen de otro artista contemporáneo de su preferencia (de cualquier ámbito) y que hayan asociado a la imagen primera. Traen las dos imágenes impresas en A4.</p> <p>Cada alumno expone sus imágenes y formula ante el grupo el pensamiento analógico con el que vincula las imágenes.</p> <p>El ejercicio puede servir de base para un proyecto posterior</p> <p>-----</p> <p><i>El curso 2010-11 se pidió, además, que cada alumno produjese una imagen de cosecha propia, a partir del criterio de analogía seguido en la elección de las imágenes.</i></p>	
Actividades Tema 1 (Viajero): Observación atenta de las imágenes anotando los datos de la imagen y haciendo bocetos rápidos de la misma (como referencias de búsqueda y	

ampliación posteriores).

Actividades Tema 2 (Soñador): Anotación de pensamientos asociados a las imágenes proyectadas. Dibujos, notas...

Búsqueda de una imagen, decidida por el alumno, que presente a su juicio cualquier analogía temática (título), formal, simbólica, conceptual, etc., con la imagen de referencia.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): *Actividad posible: Crear series de trabajos para elaborar el material, concluyendo en una imagen de cosecha propia, producida con cualquier medio, a partir de los criterios seguidos en la primera parte del trabajo (curso 2010-11).*

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Búsqueda de analogías durante la proyección en clase y debate (puesta en común) de las mismas.

Exposición pública de las imágenes elegidas por el alumno formulando los criterios de elección, las relaciones que han visto entre ellas y *los aspectos tenidos en cuenta en la producción de la imagen propia.*



Bitácora

FINAL

Autor: Alberto Díez. Curso 2010-11 (Detalle)

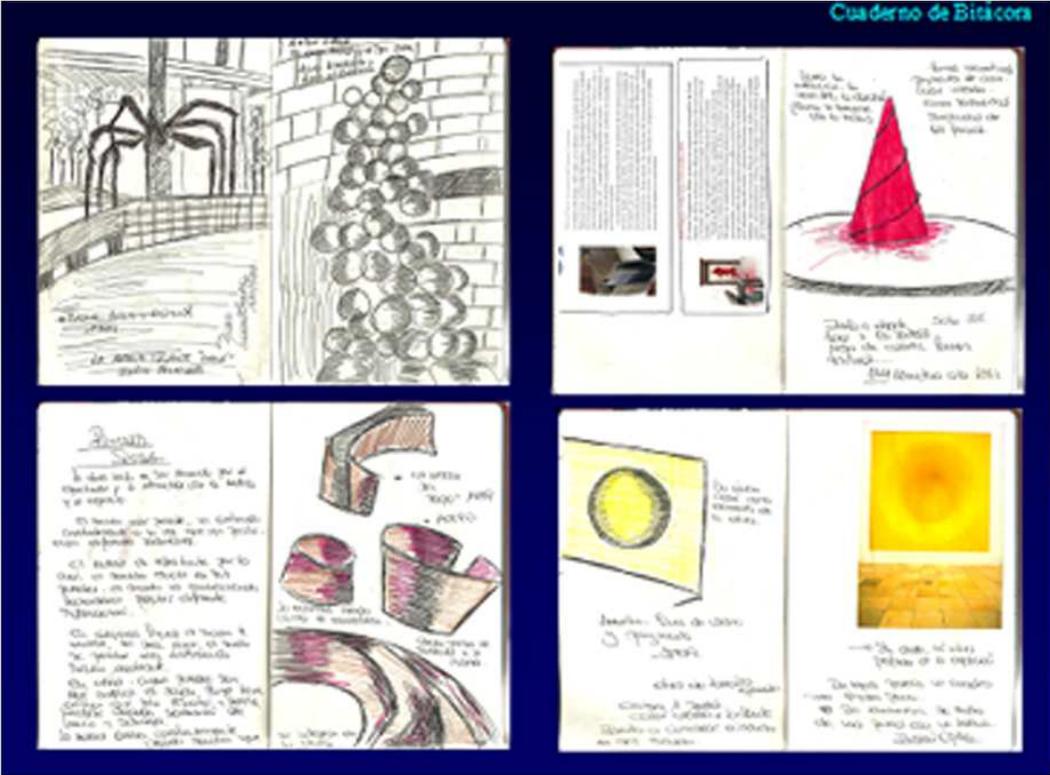


Autora: Lorena Varela. Curso 2010-11 (Detalle)

Viaje a la ciudad en busca de un sueño.

Título de la propuesta:	VIAJE A LA CIUDAD EN BUSCA DE UN SUEÑO.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2011-12. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 2. La Estrategia del Soñador	
<p>Resumen: Ejercicio No Presencial. Consiste en darse un paseo por la ciudad estando atento a situaciones, personajes o acontecimientos que pudieran formar parte de un sueño. Lo que vean, lo tienen que anotar en la bitácora y registrarlo en una imagen (dibujo o fotografía). El ejercicio puede servir de base para un proyecto posterior.</p>	
<p>Actividades Tema 1 (Viajero): Reflejar el resultado del viaje en la bitácora, mediante un texto y una imagen (dibujo o fotografía).</p>	
<p>Actividades Tema 2 (Soñador): El propio hecho de recorrer la ciudad en busca de una situación onírica.</p>	
<p>Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): <i>Actividad posible: un desarrollo posterior de la temática desplegada en el registro inicial mediante series de trabajos.</i></p>	
<p>Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Puesta en común de resultados en clase.</p>	

Viaje al museo.

Título de la propuesta:	VIAJE AL MUSEO.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-11 y 2011-12. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 1: La Estrategia del viajero	
Resumen: Ejercicio No Presencial. Deben consultar la guía de exposiciones y visitar la/s que más le/s apetezca ver. Dibujar las obras que les gusten y anotar (analizar) los aspectos que les han interesado o que les resultan afines. El ejercicio puede servir de base para un proyecto posterior.	
Actividades Tema 1 (Viajero): Visita a la exposición y registro de datos con texto y dibujos.	
Actividades Tema 2 (Soñador):	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación):	
Actividades Tema 4 (La mirada del otro):	
	
Autora: Paula Gª de Andoin. Curso 2010-11.	

Objetos. Vínculos y significados.

Título de la propuesta:	OBJETOS. VÍNCULOS Y SIGNIFICADOS.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL
Curso de aplicación:	2010-11 y 2011-12. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 1: La Estrategia del Viajero	
<p>Resumen: Sobre todo es un ejercicio del tema 1 aunque toca también aspectos del 2 y del 3 y, en menor medida, del 4. <i>2010-11: Se les pidió buscar dos objetos “de mano” elegidos, bien en función de alguna cualidad sensible, por afinidad u oposición: forma, textura, color, etc., o bien por algún tipo de vínculo afectivo, y que anotasen en la bitácora el motivo de la elección, aspectos de la relación entre ellos y cualquier otra sugerencia.</i> <i>Se les pidió consultar la “lista de verbos” de Richard Serra e imaginar distintas posibilidades de acción o relación entre ellos respecto a las anotaciones de la bitácora. Exposición ante el grupo.</i> <i>En el curso 2011-12, se ha reformulado.</i></p> <p>2011-12: Se les da una ficha para que recapitulen su experiencia previa en el campo del arte, sobre sus expectativas al acabar la carrera y sobre las asignaturas de su preferencia en el tiempo que llevan cursando la carrera. Se les pide también su opinión sobre un Laboratorio en Arte y sobre la sensación que les ha quedado tras cursar los <i>Laboratorios</i> de primero. Finalmente se les pide que traigan a clase un material, imagen u objeto con el que, de alguna manera, se sientan identificados. Muestran sus objetos en clase. En una teórica se les da la “lista de verbos” de Serra y se les piden dos tareas para el próximo día: - Una, asociar el objeto con cualidades (adjetivos) y buscar otro material, objeto o imagen que se pueda relacionar con el objeto primero por afinidad u oposición en sus c(u)alidades o sus aspectos sensibles. - Otra: ensayar distintas maneras de relación entre los dos objetos, materiales o imágenes de su elección, (composición) para intentar reflejar la sensación o la idea que subyace para ellos en los objetos vinculados. (Acción, verbo). Decidida la composición final, la exponen en clase.</p>	
<p>Actividades Tema 1 (Viajero): La base del ejercicio es la recapitulación de la experiencia. Se pone de manifiesto a través de la ficha personal, que permanece en el ámbito privado (palabras) y la identificación con el objeto inicial (imagen), que pasa al ámbito público y es la base del trabajo posterior del ejercicio.</p>	
<p>Actividades Tema 2 (Soñador): Establecer los campos de asociación entre el objeto inicial y el complementario, por criterios de afinidad u oposición en sus c(u)alidades o sus aspectos sensibles.</p>	
<p>Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Ensayar distintas posibilidades de relación (ensayar distintas composiciones posibles).</p>	
<p>Actividades Tema 4 (La mirada del otro):</p>	

Decidir la composición final y exponerla en clase.

Representación del paso del tiempo.

Título de la propuesta:	REPRESENTACIÓN DEL PASO DEL TIEMPO.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010 – 2011. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 1. La Estrategia del Viajero	
<p>Resumen: Cada alumno/a se fijará en un proceso cotidiano elegido de entre los realizados habitualmente. También puede preparar uno a medida para la resolución del EJERCICIO.</p> <p>La condición que se exige es que pueda ser VIVIDO o EXPERIMENTADO PERSONALMENTE. Deberá documentarlo recogiendo evidencias, huellas, vestigios del proceso observado: restos de comida, de la ropa usada en un periodo de tiempo o a lo largo de una actividad, de un proceso sanitario ó biológico, de un arreglo mecánico, de una fiesta con amigos, de plantas o frutas dejadas marchitar, de un proceso doméstico como la realización de un zumo para merendar, etc.</p> <p>Lo recogido serán preferiblemente objetos reales o sus imágenes en caso de imposibilidad (huellas, fotos, dibujos, videos del proceso, etc.). Con todo ello se debe componer una representación que relate el proceso, representando explícitamente el paso del tiempo vivido y observado, para mostrarlo a la clase.</p> <p>Breve debate entre todas y todos sobre la idoneidad de la representación, la buena representación del paso del tiempo, si puede o debe ser mejorada, etc.</p>	
Actividades Tema 1 (Viajero): Documentación del proceso, recogida de los objetos o sus huellas.	
Actividades Tema 2 (Soñador): Idear el proceso.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Decidir la mejor manera de representarlo: seleccionar el procedimiento más adecuado a las habilidades y posibilidades del alumno/a y a la clara representación del paso del tiempo en el proceso elegido.	
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Exposición del resultado en clase. Breve debate entre todas y todos sobre la idoneidad de la representación mostrada por cada alumno/a.	

La vitrina. Construcción de la memoria.

Título de la propuesta:	LA VITRINA. CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO PERSONAL.
Curso de aplicación:	2010 – 2011. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 1. La Estrategia del Viajero	
<p>Resumen: Se les pide seleccionar de entre los objetos de su “vitrina” de recuerdos, una serie -de alrededor de la media docena como dato orientativo- de objetos variados relacionados con sus recuerdos efectivos de cualquier índole, seleccionados según sus preferencias o intereses de cualquier tipo. A partir de la información recogida deberán crear una historia personal (ficticia o real) que deberá ser contada y representada plásticamente, mostrándola a la clase que la valorará en su verosimilitud y eficacia narrativa.</p>	
Actividades Tema 1 (Viajero): Selección de los objetos que apuntalarán el relato.	
Actividades Tema 2 (Soñador): Organización de la trama narrativa.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Elección del procedimiento más adecuado a sus propósitos narrativos.	
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Presentación en clase para su exhibición y debate crítico –argumentado- sobre la verosimilitud y eficacia narrativa.	

De las palabras a las imágenes.

Título de la propuesta:	DE LAS PALABRAS A LAS IMÁGENES.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010 – 2011. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 2. La Estrategia del Soñador	
<p>Resumen: Se les propone leer un texto literario de su agrado, que tenga un sentido completo, capítulo de libro, de prensa o revista, o libro completo. En su defecto se les propone leer el capítulo 68 del libro “Rayuela”, de Julio Cortázar , y a partir de su lectura y comprensión personal, se les pide ilustrar gráficamente la representación de lo que les ha sugerido, en cualquier formato o procedimiento. Deberá valorarse la iniciativa y creatividad del alumnado para generar la transcripción hipertextual.</p>	

Actividades Tema 1 (Viajero): Elegir el texto de inicio del ejercicio.
Actividades Tema 2 (Soñador): Comprensión lectora y transcripción del sentido a otro modo de representación, en este caso visual, gráfico.
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Elección del procedimiento más adecuado a sus objetivos, dentro de sus habilidades y recursos.
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Exposición en clase y valoración crítica colectiva.

La memoria subjetiva. Apropiación.

Título de la propuesta:	LA MEMORIA SUBJETIVA. APROPIACIÓN
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010 – 2011. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 4. La Mirada del Otro	
<p>Resumen: El alumnado elegirá una obra de arte contemporáneo (s.XX) de entre las propuestas mostradas por el profesor. Alternativamente el alumnado puede seleccionar sus propias imágenes a a partir de las derivas intelectuales elaboradas a partir de lo mostrado en clase. Basándose en la obra elegida, debe realizar una “actualización” de la misma, apropiándose de algún o algunos aspectos de ella como si se tratara de un modelo sobre el que desarrollar una idea personal.</p> <p>La realización contemplará el cambio de soporte, de formato, de técnica, mezclar elementos, procedimientos, materiales, etc. pero tratando SIEMPRE de mantener algún parecido con el original aunque sea remoto. El resultado se mostrará en clase, estableciéndose un breve debate sobre la capacidad de citación sobre la obra original.</p>	
Actividades Tema 1 (Viajero): Documentación y selección de la obra de arte inicial.	
Actividades Tema 2 (Soñador): Ejercicios de transformación de la misma hasta llegar al boceto ideal.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Selección del procedimiento o procedimientos adecuados para hacer la apropiación.	
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Exhibición a la clase y debate colectivo sobre la capacidad de citación de la nueva obra	

sobre la original.



Autores: Aida Diaz Diego. Curso 2010-2011.

Imagen-Texto-Serie.

Título de la propuesta:	IMAGEN-TEXTO-SERIE.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL 6 SESIONES PRESENCIALES MÁS UNA SESIÓN NO PRESENCIAL
Curso de aplicación:	2010 – 2011. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 2. La Estrategia del soñador.	

Resumen: Cada estudiante trae dos imágenes en formato digital: una realizada por ellos y otra que por alguna razón les parezca interesante. Se agrupan y proyectan todas seguidas sin hacer comentarios y dejando a cada imagen 1 o 2 minutos máximo. Los estudiantes escriben un texto breve y espontáneo sobre lo que les sugiere cada imagen. Todo esto en una sola sesión.

Para la siguiente sesión, el profesor selecciona fragmentos de los textos que han escrito los estudiantes sobre las diapositivas (1 fragmento por estudiante). Hace una lista de los fragmentos en un solo documento y en base a estos textos crean una SERIE de dibujos, objetos, fotos,... Es importante que tengan sentido como serie (bien por técnica, estilo,...). Será una serie larga (si es un grupo de 25 estudiantes, la serie constará de 25 elementos). A destacar la rapidez y poca reflexión de la primera parte textual y el

problema de tener que afrontar la realización de una serie muy larga en la segunda parte.
Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Observar las imágenes y tomar apuntes de forma intuitiva.
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Trabajar de una manera eficaz para dar respuesta a una gran cantidad de inputs en poco tiempo.
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): "Representar" o traducir a obra física unos textos que nos son ajenos. Exposición colectiva en clase y comentarios.
Fragmentos de textos sugeridos por las diapositivas y que sirvieron para las series posteriores. Con cada frase realizaron un elemento de la serie. Ejemplos: <ul style="list-style-type: none"> - <i>El primer infiltrado está preparado.</i> - <i>Me recuerda a la ciudad de La Haya, y a una foto que saqué allí.</i> - <i>Por un momento pensarán que no pueden pisar la tierra.</i> - <i>Una especie parecida a los humanos.</i> - <i>Aunque me de asco siento deseos de mirarlo.</i> - <i>Esas bolsas con huevas que llevan los sapos.</i> - <i>La fuerza de la textura. Si la ceja fuera una herida.</i> - <i>Parece que el quid está en la altura de los postes.</i> - <i>Tiene en su interior más de una personalidad o pensamiento.</i>

Sombras y volúmenes.

Título de la propuesta:	SOMBRAS Y VOLÚMENES
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL
Curso de aplicación:	2010 – 2011. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 3. Dispositivos para la Representación	
<p>Resumen: El ejercicio consta de dos partes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cazar sombras: medio fotográfico. Según criterios formales fotografiar sombras en horario no presencial. Una serie amplia de unas 20 fotografías realizadas por cada uno. 2. Del mundo de las sombras al mundo tridimensional. Partiendo de una de las sombras que han fotografiado tratar de construir un objeto volumétrico que tenga relación con la primera. Se puede usar aquella como alzado, planta, mapa, partitura, hoja de instrucciones, etc., según la lógica establecida por el estudiante. 	
Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Mirada atenta y fotografía espontánea.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Fugacidad,	

bidimensionalidad y posterior construcción tridimensional. Elección de materiales para esta segunda parte, adecuación de ellos. Relación que se establece entre la imagen de origen y el objeto construido.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Comentarios en clase.



Autora: Joana Mantzisor Akiza, Grupo 32. Curso 2010-2011.

EJERCICIOS COLECTIVOS.

Receta 1: Sucedáneo de cadáver exquisito sobre base de celulosa.

Título de la propuesta:	RECETA 1: SUCEDÁNEO DE CADÁVER EXQUISITO SOBRE BASE DE CELULOSA.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO COLABORATIVO.
Curso de aplicación:	2010-11 y 2011-12. Primer cuatrimestre
TEMA PRINCIPAL: Tema 2: La Estrategia del Soñador	
<p>Resumen: Ejercicio colaborativo, de una jornada y presencial. En diferentes lugares de la pared de la clase el profesor cuelga 4 o 5 dibujos con diferentes temas y técnicas sobre un papel A4. Los dibujos tocan el límite del papel en 1 o 2 puntos. Los dibujos quedan a la vista.</p> <p>Cada alumno, espontáneamente, según lo que cada dibujo le sugiera, continuará el dibujo que desee, con la técnica que desee, a partir de los puntos de contacto con el límite de la hoja.</p> <p>El resultado final es un panel-mosaico realizado por toda la clase en conjunto.</p> <p>Cada alumno, al final de la clase, fotografía partes de ese conjunto que le parezcan interesantes.</p>	
Actividades Tema 1 (Viajero): Registro documental de los resultados finales del trabajo.	
Actividades Tema 2 (Soñador): Realización de los dibujos “in situ”. Cada dibujo se produce por algún tipo de asociación con el dibujo que se toma como referencia.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): <i>Podría haber un aspecto de “dispositivos” en la medida que el conjunto final está compuesto por una cierta diversidad de medios.</i>	
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Realización de los dibujos “in situ” (en el sentido que la inspiración del dibujo propio proviene del otro y que es un ejercicio colaborativo). <i>POSIBLE: El día siguiente, impresos los fragmentos seleccionados y expuestos en clase, se puede debatir sobre los fragmentos que cada alumno ha elegido, y los motivos de la elección.</i>	



Receta 2: Pintarroja a la salmuera

Título de la propuesta:	RECETA 2: PINTARROJA A LA SALMUERA.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO COLABORATIVO.
Curso de aplicación:	2010-11 y 2011-12. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 3: Dispositivos para la Representación	
<p>Resumen: Ejercicio colaborativo, de una sesión y presencial. A partir de un modelo real (pintarroja en salmuera, estirada y secada con una mínima estructura de madera) y a partir de un amplio repertorio de materiales que los alumnos habrán tenido que traer previamente, se les pide que construyan una estructura análoga a la de la pintarroja, con los materiales a disposición y buscando la máxima eficacia posible. El objeto final tiene que ser de un tamaño aproximado al del modelo de referencia y poder colgarse en la pared.</p>	
<p>Actividades Tema 1 (Viajero): Búsqueda de materiales (no presencial).</p>	
<p>Actividades Tema 2 (Soñador): Acción en directo de preparación y construcción de estructuras. Las construcciones de los alumnos tienen como requisito la analogía estructural con el objeto de referencia.</p>	
<p>Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Con diversidad de materiales, los discentes crean estructuras análogas que pueden compararse entre sí. El</p>	

tema sería: diversidad material y analogía estructural. Ejercicio de estructura y composición con materiales diversos.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Colgar las estructuras en la pared para ampliar el campo de referencias. *Posible debate final sobre la eficacia estructural y comparativo de resultado, o bien, una actividad colectiva posterior de reordenación de los resultados a partir del par de términos estructura – imagen.*



Resultados 2010-11



Resultados 2011-12

Trabajo colaborativo. Grupo 1.

Receta 3: variaciones de pintarroja.

Título de la propuesta:	RECETA 3: VARIACIONES DE PINTARROJA.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO COLABORATIVO.
Curso de aplicación:	2010-11 y 2011-12. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 3: Dispositivos para la Representación	
<p>Resumen: Un ejercicio colaborativo de una sola sesión presencial. El modelo que se toma como referencia son los resultados del ejercicio “Pintarroja a la salmuera”. Los alumnos dibujan con materiales “atípicos” (lejía, barra de labios, ketchup,...) sobre un formato A4 algunos de los objetos expuestos en la pared. Se exponen y se dejan secando hasta la siguiente sesión, en la que se puede hacer un pequeño debate sobre los resultados.</p>	
<p>Actividades Tema 1 (Viajero): Búsqueda de materiales “atípicos”. Dibujar las “pintarrojas”.</p>	

Actividades Tema 2 (Soñador): La cuestión de la elección de los materiales de dibujo (el componente lúdico respecto a los medios).

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): El dibujo sería un aspecto introductorio al tema tres, en el sentido en que es una experimentación con las posibilidades plásticas y/o expresivas de materiales “no ortodoxos”. Hay un componente experimental respecto a los medios de dibujo.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): La utilización del trabajo del otro como referencia. Es un trabajo que “cita” el trabajo de otros compañeros. Debate sobre resultados.



Autores: Miren Arzanegi, Lorena Varela, Marta Noguera. Curso 2010-11.



Autores: Trabajo colaborativo. Grupo 1. Curso 2011-12.

La memoria arbitraria.

Título de la propuesta:	LA MEMORIA ARBITRARIA.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO COLABORATIVO.
Curso de aplicación:	2010 – 2011. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL:	Tema 2. La Estrategia del Soñador
Resumen: Se trata de construir la IMAGEN personal de cada uno/a, su RETRATO, sin	

utilizar directamente datos personales, sino a través de la información y referencias de todo tipo, gráficas, orales, indiciales, etc., aportadas por los demás miembros de la clase. Cada alumno/a requerirá a los demás estudiantes distintas aportaciones sobre su persona. Cada uno desde su punto de vista y de todo tipo: datos, fotos, anécdotas, caricaturas, recuerdos, objetos, etc.

Con estas aportaciones cada alumno recreará su retrato utilizando todos los aspectos recopilados: imagen física, personalidad, carácter, memoria, etc. Elaborando una representación visual de sí mismo en cualquier procedimiento, formato o técnica, etc., mostrando el retrato que el grupo devuelve de cada uno de sus miembros.

Actividades Tema 1 (Viajero): Recogida de las aportaciones de los compañeros.

Actividades Tema 2 (Soñador): Agrupación, estructuración y transformación de lo recogido para organizar el retrato.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Elección del procedimiento más adecuado y realización del retrato personal.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Exposición del retrato en clase y comentario crítico del grupo.

Registro del aula.

Título de la propuesta:	REGISTRO DEL AULA.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO EN GRUPO (2-4 SESIONES).
Curso de aplicación:	2010-2011. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 1. La Estrategia del Viajero	
Resumen: Un registro lo más completo posible del aula: arquitectura, mobiliario, personas, sensaciones, sonidos, recuerdos... variedad de técnicas y métodos (analíticos, intuitivos,...). En grupos de 5 personas durante dos o cuatro sesiones y las horas no presenciales correspondientes. Cada grupo presenta en público el resultado de su investigación.	
Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Observación y registro de un espacio.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Hacer hincapié en la variedad de formas de registro y enfoques.	
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Trabajar y llegar a acuerdos en grupo. Exposición y comentarios posteriores junto con toda la clase.	



Autores: Laboratorio II, Grupo 32. Curso 2010-2011

PROYECTOS INDIVIDUALES

Imágenes y palabras (el azar como detonante).

Título de la propuesta:	IMÁGENES Y PALABRAS (EL AZAR COMO DETONANTE).
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-11 y 2011-12.
TEMA PRINCIPAL: Tema 3. Dispositivos para la Representación	
<p>Resumen: Tiempo medio (3-4 semanas). El texto como referencia. El azar como premisa. (Referencias: Perec, Russell, Gianni Rodari). En principio se les pide que traigan a clase periódicos, revistas o libros para empezar a trabajar desde ellos. Si algún discente desea, a priori, trabajar sobre algún tema, se le sugiere que los textos que traiga estén relacionados con dicho tema.</p> <p>Fase de Proyecto: La dinámica inicial, en clase, consiste en abrir páginas al azar y seleccionar con el dedo, a ciegas, el fragmento de la frase más próximo al dedo. No frases enteras sino sólo fragmentos de frases. Algunos de ellos no evocarán nada pero otros sí podrán resultar sugerentes y abrir el campo a la evocación de una imagen mental. Deberán anotar en la bitácora los fragmentos que hayan resultado significativos, como punto de partida para el trabajo posterior de elaboración de imágenes.</p> <p>Empezarán a trabajar con ellas, bien a partir de una selección de texto que haya tenido gran poder de evocación o bien a partir de la reestructuración de diferentes fragmentos de texto seleccionados. Desde ahí pueden comenzar a desplegar territorios de sugerencias o asociaciones que elaboran en series de bocetos. (proyecto)</p> <p>Fase de producción: A partir del proyecto realizado, deberán plantear un trabajo conclusivo materializado en cualquier medio (el medio tecnológico se reduce en este caso a medio fotográfico. Para la presentación final se descarta el audiovisual por agilizar los procesos de presentación y reducir los tiempos.</p> <p>Fase de verificación: Presentación y defensa de los resultados ante la clase.</p>	

Actividades Tema 1 (Viajero): Anotación en la bitácora de los fragmentos de texto significativos. Bocetos sobre posibilidades de trabajo abiertas por el texto.

Actividades Tema 2 (Soñador): Trabajo con los textos desde el azar en busca de un fragmento que tenga capacidad evocativa: Hallazgo imprevisto. Desarrollo de las posibilidades desplegadas por el hallazgo a partir de la asociación con nuevas imágenes, recombinação de fragmentos, etc., desplegando territorios imaginarios que elaboran en series de bocetos.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Desarrollo de alguna de las posibilidades anunciadas en el apartado anterior, planteamiento del trabajo conclusivo y desarrollo de las distintas posibilidades de materialización en el medio elegido.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Presentación y defensa de los resultados ante la clase



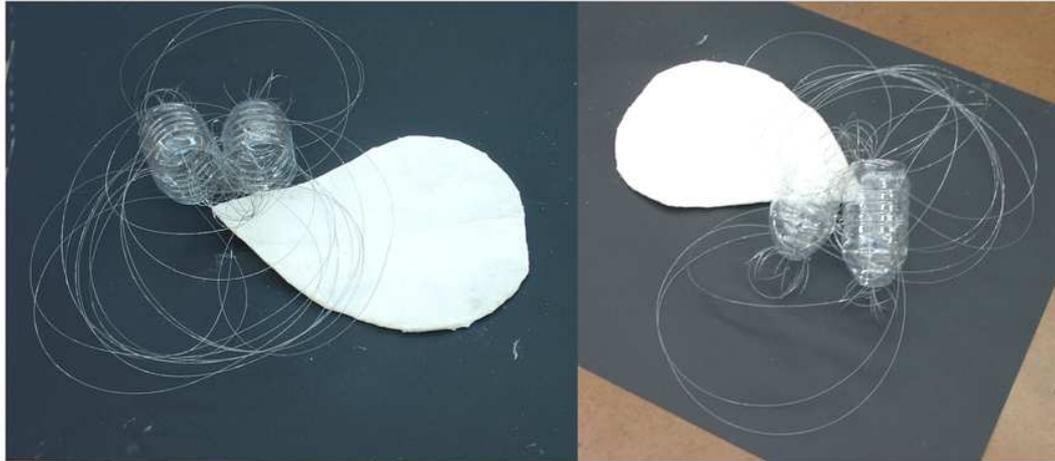
Autora: Marina Marrodán. Curso 2010-11. (Fotografía)



Autora: Patricia Rodríguez. Curso 2010-11. (Objeto-libro con ilustraciones)

Mapa personal.

Título de la propuesta:	MAPA PERSONAL.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-2011. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Temas 2 y 3. La Estrategia del Soñador y Dispositivos para la Representación	
<p>Resumen: Se les pide recopilar 15 objetos de pequeño formato (abarcables con las manos) de su entorno próximo y que anoten en libretas pequeñas el motivo de la elección (color, textura, intuición, forma, porque encarna una sensación, etc.). Si les interesa algún objeto que no es posible traer a clase, se les propone que lo hagan suyo mediante dibujos o fotografías.</p> <p>Los elementos recogidos marcan nuestro territorio y en relación al tema del territorio se proyecta la película “Dersu Uzala” de Akira Kurosawa.</p> <p>Con los elementos elegidos comienzan un trabajo de vinculación (coser, pegar, atar, etc.), descartando algunos de los objetos y en la mayoría de los casos añadiendo otros materiales para la configuración de un objeto nuevo partiendo de parte de la recopilación hecha. Se intenta que cada alumno obtenga varios objetos, es decir, que trabaje varias posibilidades. También se les propone que alguna de las piezas la trabajen pensando en una ubicación concreta dentro de clase (pared, suelo, peana, etc.).</p>	
<p>Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Búsqueda y elección de objetos. Anotaciones en la libreta, dibujar, fotografiar. Por una parte, se les pide buscar información de artistas que trabajen con objetos y por otra parte, se les proporciona un texto en relación al objeto de Simón Marchán Fiz para que lo lean y entreguen una conclusión en relación al trabajo que están realizando en clase dentro del dossier que tendrán que entregar al finalizar el ejercicio.</p>	
<p>Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Comenzar el trabajo de vinculación de los objetos para volver a hacer otra selección pero en base a las posibilidades que éstos nos ofrecen a la hora de trabajar y no únicamente en base al gusto personal ya que en la práctica vamos intuyendo que algunos de ellos tienen ciertos límites que nos dificultan el trabajo. Por este motivo descartamos algunos de ellos y añadimos materiales nuevos.</p>	
<p>Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Decidir una composición en relación a la ubicación y presentarla en clase junto al dossier de recopilación de información y reflexión del texto en relación al trabajo realizado.</p>	



Autores: Aída Díaz, Adrián González y Beatriz Cea.

Una envoltura para el cuerpo.

Título de la propuesta:	UNA ENVOLTURA PARA EL CUERPO.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-2011. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Temas 2 y 3.	
La Estrategia del Soñador y Dispositivos para la Representación	
<p>Resumen: El objetivo del ejercicio es crear una envoltura para una parte del cuerpo teniendo en cuenta que no es para colocárselo encima, por lo tanto el cuerpo no va a estar físicamente presente ni va a funcionar de soporte pero sí se tiene que intuir su presencia. Se comenzará recopilando información en relación al tema del cuerpo y envolturas (ropa, zapatos, sombreros, extensiones del cuerpo como prótesis, trabajos de diseñadores de ropa -vídeo en el que se muestra el modo de trabajar de Balenciaga-, obras de arte, etc.). Posteriormente trabajarán la idea que ellos propongan junto a las posibilidades del material y su adecuación a éste, ubicación, etc.</p>	

Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador):

Buscar información en relación a artistas que trabajen el tema del cuerpo.

Dibujar y fotografiar todo lo que nos pueda ayudar a comenzar a trabajar (vestidos, zapatos, pieles, envoltorios de diferentes tipos, anatomía del cuerpo humano, etc.).

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Traer a clase materiales y comenzar a trabajar diferentes posibilidades en tres dimensiones y a través del dibujo o el collage. En la parte objetual del trabajo se recomienda trabajar en relación a la ubicación. Experimentación con materiales y ubicación.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro):

Ubicar el trabajo y presentarlo junto al dossier de recopilación de información en relación al tema.

Estrategia del Viajero 2010-11.

Título de la propuesta:	ESTRATEGIA DEL VIAJERO 2010-2011.
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-2011.
TEMA PRINCIPAL: Tema 1. La Estrategia del Viajero (La mirada atenta)	
<p>Resumen: La “Estrategia del Viajero” consiste en documentar las propuestas a partir de la información expuesta en clase pero ampliándola y complementándola con información aportada por el alumno, de acuerdo a sus propios intereses o motivaciones. El objetivo es aprender a mantener una mirada activa en la recepción de información, discriminando datos y estructurando ideas a partir de parámetros de intuición y atención selectiva. El trabajo a realizar aquí es la elaboración de un “cuaderno de bitácora” con apuntes, notas y/o bocetos que sirvan de base para el trabajo posterior de elaboración de esos datos.</p>	
<p>Actividades Tema 1 (Viajero):</p> <p>PLANTEAMIENTO PRESENCIAL: Desarrollar y registrar un proceso-red de posibilidades creativas a partir de las asociaciones y combinaciones que sugiere la deriva (viajera) partiendo de las categorías propuestas: imágenes, materiales, objetos, ideas, procesos y palabras. A modo de propuesta el proceso se inicia con tres sugerencias: de imagen, de material y de objeto. El cartel de Photoespaña 2010, la mano articulada de madera y la cartulina negra.</p> <p>PLANTEAMIENTO NO PRESENCIAL: <i>El viaje al museo. (25h.).</i> Desarrollar y registrar un proceso-red de posibilidades creativas a partir de las asociaciones y combinaciones que sugiere la deriva (viajera) partiendo de las categorías propuestas: Imágenes, materiales, objetos, ideas, procesos y palabras. A modo de propuesta el proceso se inicia con la experiencia viajera al museo (Guggenheim): Kapoor y Rauschenberg.</p>	



Autora: Gurutze Guisasola Martín. Curso 2010-11.

Estrategia del Viajero 2011-2012

Título de la propuesta:	ESTRATEGIA DEL VIAJERO 2011-2012.
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-2011 y 2011-2012 (modificado).
TEMA PRINCIPAL: Tema 1. La Estrategia del Viajero (La mirada atenta)	
<p>Resumen: La “Estrategia del Viajero”, que inicia el curso, consiste en el fomento y valoración desde la plástica, del proceso de documentación de la experiencia estética. El registro documental (seriado, exhaustivo, personal, transdisciplinar), constituye la respuesta sensible a una experiencia <i>perturbada</i> y dinámica que se fundamenta en la mirada atenta. El viaje es una metáfora de este proceso sensible.</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar y ampliar los procesos de documentación y registro. • Educar la mirada. • Valorar la multi-disciplinariedad del registro. • Utilizar la experimentación (experiencia) de los procesos como fuente de reflexión. • Reflexionar sobre la dinámica expectante del viajero y la capacidad creativa del viaje. 	
<p>(2010-2011) Actividades: PLANTEAMIENTO PRESENCIAL: Desarrollar y registrar un proceso-red de posibilidades creativas a partir de las asociaciones y combinaciones que sugiere la deriva (viajera) partiendo de las categorías propuestas: imágenes, materiales, objetos, ideas, procesos y palabras. A modo de propuesta el proceso se inicia con tres sugerencias: de</p>	

imagen, de material y de objeto. El cartel de Photoespaña 2010, la mano articulada de madera y la cartulina negra.



PLANTEAMIENTO NO PRESENCIAL: *El viaje al museo.* (25h.)

Desarrollar y registrar un proceso-red de posibilidades creativas a partir de las asociaciones y combinaciones que sugiere la deriva (viajera) partiendo de las categorías propuestas: imágenes, materiales, objetos, ideas, procesos y palabras.

A modo de propuesta el proceso se inicia con la experiencia viajera al museo (Guggenheim): Kapoor y Rauschenberg.

(2011-2012) Actividades:

ASUNTO: Realización de la cartografía de un lugar.

Se trata de realizar la cartografía sensible de un lugar para transmitir un determinado conocimiento elaborado a través de la experiencia del viaje. Las *cartas* serán los documentos gráficos que una mirada atenta va registrando a lo largo de un itinerario/recorrido.

“Imaginad que una comunidad, un grupo o una autoridad, comisiona a una persona para la exploración de un territorio para su conocimiento, a modo de un explorador de los siglos XVII, XVIII o XIX. El explorador debe preparar el viaje calculando las necesidades y oportunidades, sabiendo lo que se espera de él a la vuelta (un documento cartográfico, un relato, etc.), y la demostración o prueba de su éxito. Por otro lado, la dificultad y exigencia de la aventura, necesita de individuos llevados por la pasión (una cierta y enfermiza obsesión) y el convencimiento en sus posibilidades, o simplemente la falta de miedo”.

PLANTEAMIENTO NO PRESENCIAL: 1ª parte: **captura y registro de la experiencia.** 2 semanas. Se incluye además la recogida de recuerdos (*souvenirs*).



Autores: M^a Dolores Sacristán Acebes y Pedro Erice. Curso 2011-2012

PLANTEAMIENTO PRESENCIAL: 2^a parte: **transformación expresiva** de las imágenes o de los elementos escogidos (o parte de ellos). 2 semanas.

Valoración de resultados:

El planteamiento del primer año (año de implantación) se modifica en 2011-2012 incorporando dinámicas grupales en el registro documental de espacios ciudadanos. Se trata de realizar la cartografía sensible de un lugar para transmitir un determinado conocimiento elaborado a través de la experiencia del viaje. Las *cartas* serán los documentos gráficos que una mirada atenta va registrando a lo largo de un itinerario/recorrido.

Proyecto 1, 2011-12. Recapitulación.

Título de la propuesta:	PROYECTO 1, 2011-12. RECAPITULACIÓN.
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2011-12. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 3. Dispositivos para la Representación.	
<p>Resumen: Proyecto individual de tiempo largo (5-6 semanas). Consiste en el desarrollo de un proyecto personal completo utilizando como punto de partida alguna de las propuestas de los siguientes ejercicios previos: Mirada activa I. Historia(s). // Mirada activa II. Analogías. // Viaje a la ciudad. // Viaje al museo. // Objetos. Vínculos y significados.</p> <p>El objetivo es que cada discente, en la medida de lo posible, “enganche” con alguna parte del trabajo realizado con anterioridad, la que le haya resultado más sugerente, y desde ahí profundice en un tema.</p> <p>Metodológicamente, el carácter conclusivo del proyecto hace que deba ser exhaustivo, en el sentido de demostrar capacidad de desarrollo autónomo que le permita elaborar, a partir de un detonante inicial que le haya resultado sugerente, un proyecto personal que le encamine hacia una propuesta final. Deberá, pues, desarrollarse abordando e integrando en él los distintos contenidos del temario:</p> <p><u>Fase de proyecto</u></p> <p>Capacidad de documentar, referenciar, estructurar. (La Estrategia del Viajero: Bitácora).</p> <p>Capacidad de deriva: integrar conocimientos y generar ideas a partir de la información recopilada (La Estrategia del Soñador: Proyecto).</p> <p><u>Fase de producción</u></p>	

Capacidad de integrar recursos diversos en proyectos personales: manejo de recursos, trabajo en los detalles, diversidad de medios, versiones, estudios compositivos (Dispositivos para la representación).

Fase de Verificación

Capacidad de síntesis y presentación de resultados (La mirada del otro).

Se tendrán en cuenta aspectos relativos al compromiso personal con el trabajo: implicación, regularidad y originalidad, manifiestas a través de recursos como la mirada personal activa (no tónica), el pensamiento analógico o asociativo, la capacidad de experimentación, la atención a las c(u)alidades y relaciones entre los elementos puestos en juego, los recursos compositivos, la integración y diversidad de recursos plásticos utilizados, etc.

Los resultados del proyecto se presentan en una carpeta única en la que se incluyen la “Bitácora”, el “Proyecto” y la recapitulación de los apartados de “Dispositivos” y “La mirada del otro”.

La presentación pública se pospone hasta después de Semana Santa, a las presentaciones conclusivas de curso, junto con el Proyecto 2.

Actividades Tema 1 (Viajero): Definición del proyecto personal: capacidad de documentación desde las referencias personales, estructuración de ideas.

Actividades Tema 2 (Soñador): Definición del proyecto personal: capacidad de deriva, integración de conocimientos y generación de ideas a partir de la información recopilada.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Definición del proyecto personal: capacidad de manejar recursos e integrarlos en el proyecto personal por medio de experimentación con las posibilidades de los medios, trabajo en los detalles, versiones, estudios compositivos, etc.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro):
Exposición, presentación pública y argumentación sobre el trabajo final.



Autores (por orden): Ander Gómez, Gemma Herrero, Edurne Maya. Curso 2011-12.

Proyecto final 2010-11. Propuesta 2: La Citación

Título de la propuesta:	PROYECTO FINAL 2010-11. PROPUESTA 2: LA CITACIÓN
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-11 Segundo cuatrimestre. PROYECTO FINAL 2.
TEMA PRINCIPAL: Tema 4. La mirada del otro.	
<p>Resumen: Tiempo largo (unas 5 semanas). Pautado.</p> <p>La segunda opción para el proyecto final del curso 2010-11 (ese curso, se dieron dos opciones para el proyecto final. Una, consistente en la reelaboración de uno de los ejercicios previos, que podía realizarse individualmente o en grupo, según los casos, y esta otra).</p> <p>De carácter multidisciplinar, se pide la relectura y revisión de una obra de algún artista de la tradición occidental (a elección del alumno) en otro medio o en otras claves (contemporáneas). El trabajo concluye en soporte fotográfico, pero requiere componentes performativos, creación de personaje(s), atrezzo, ambientación, iluminación, decisiones compositivas, etc. El proyecto debe ya demostrar capacidad de desarrollo autónomo y ser exhaustivo, en el sentido de abordar e integrar los cuatro temas del curso, en solución de coherencia y continuidad, para desarrollar un proyecto personal a partir del tema propuesto.</p> <p>Al comienzo se dan dos clases introductorias. En la primera se proyecta “La ronda de Noche” de Greenaway que, por sus connotaciones se toma como referencia base del trabajo. En la segunda se debate sobre "Dispositivos de representación" y "La mirada del otro" a partir de la película. Se plantean los requisitos del trabajo y se pasan imágenes de ejemplo de relecturas de obras de artistas de la tradición occidental por parte de artistas modernos y contemporáneos en distintos soportes: pintura, escultura, fotografía y cine.</p> <p>A partir de las notas tomadas y las ideas surgidas, el discente tiene que buscar la información de la que quiere partir, generar posibles planteamientos de trabajo y, tras la selección de las ideas posibles, planificar el modo de llevarlas a cabo y, finalmente, tomar las fotografías y, en su caso, manipularlas para la presentación final. Los resultados se exponen en clase.</p> <p>Los alumnos que, por inasistencia, estén excluidos de la evaluación continua, tienen la opción de recuperar el curso con este trabajo, si hacen un proceso completo y demuestran su suficiencia en él. En ese sentido, para ellos tiene carácter de examen.</p>	
Actividades Tema 1 (Viajero): Notas y dibujos sobre el visionado de la película y reflexiones sobre posibilidades. Elección y búsqueda de obra(s) de referencia.	
Actividades Tema 2 (Soñador): Desarrollo de asociaciones sobre los datos registrados y, en su caso, decisiones y planteamientos sobre las obras citadas para seleccionar aquella sobre la que se va a trabajar. Despliegue de posibilidades.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Planificación del trabajo final. Creación de personaje(s), atrezzo, ambientación, iluminación decisiones	

compositivas, etc. Integración de recursos, trabajo en los detalles, versiones, estudios, etc. Obtención de la imagen o las imágenes.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro):

Debate sobre la película.
Exposición de resultados.

Proyecto 2, 2011-12: Cartografías de la realidad.

Título de la propuesta:	PROYECTO 2, 2011-12: CARTOGRAFÍAS DE LA REALIDAD.
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL. CONCLUSIVO. 2011-12.
Curso de aplicación:	2011-12. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 4. La mirada del otro.	
<p>Resumen: Proyecto individual de tiempo largo (6 semanas). El proyecto es conclusivo. Debe demostrar capacidad de profundización en un tema integrando todos los aspectos trabajados en <i>Laboratorio 2</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategia del Viajero: Cuaderno de Bitácora. Documentación y estructuración de ideas. Observación y mirada activa. Referencias del arte y la experiencia. Capacidad de documentar, referenciar, estructurar. 2. Estrategia del Soñador: Imágenes en transformación. Derivas, producción de ideas. Pensamiento analógico. Crear mundo. Capacidad de deriva: gestionar información y generar ideas a partir de la información y la experiencia. 3. Materias e Imágenes: Dispositivos para la representación. Selección y traducción al medio plástico. Experimentación. Procedimientos, estrategias, lenguajes. Cualidades y calidades. Relaciones, series. Matices... Capacidad de integrar recursos diversos en proyectos plásticos personales, integración de medios. Experimentación. 4. La mirada del otro: Dimensión Crítica. Síntesis final. Resultado. Visibilidad y decisiones finales sobre el material que se presenta como conclusión del proceso. Exposición... juicio (auto)crítico. Capacidad de síntesis y presentación de resultados. <p>Posibilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nuevo enfoque o mayor profundización en el PRIMER PROYECTO a la luz de la nueva información. Temas que se propusieron como puntos de partida (temas en curso): Mirada activa 1: historia(s) // Mirada activa 2: analogías // Viaje a la ciudad // Viaje al museo // Objetos. Vínculos y significado. Si el desarrollo del trabajo personal ha llegado a un punto de "agotamiento", el discente puede reenfocar el trabajo desde otro de los temas propuestos. En caso de considerar que el trabajo iniciado ha abierto una posibilidad de desarrollo mayor, cabe la posibilidad de que siga dándole entidad, continuando con la profundización en el enfoque inicial. 2. Para los discentes que consideren que el proyecto previo está agotado, se propone un tema nuevo: CARTOGRAFÍAS DE LA REALIDAD, tema que se enfoca desde dos posibles perspectivas distintas: Primer enfoque. "Los límites del mundo: el mapa y el territorio". Segundo enfoque: "La mirada del otro: el arte y su doble". <p>Al comienzo se dedican algunas sesiones a proporcionar información de referencia: se les da una teórica con las pautas del trabajo y se les pasa un power point con imágenes de trabajos de artistas contemporáneos relacionadas con los nuevos temas propuestos. Se les da también unos textos y unas películas de referencia. Los textos, fotocopiados, se llevan a</p>	

clase y en las sesiones siguientes, se proyectan y se debaten, dos películas. Las referencias no son determinantes de lo que deben hacer los discentes. Antes bien, pretenden servir como estímulos para, otra vez por analogía, servir de detonante para que conecten de nuevo con las propias referencias y desde la información recibida tener más datos para reorientar o reformular sus trabajos previos desde una nueva perspectiva más amplia.

Referencias: Textos

Bioy Casares, Adolfo. La invención de Morel. Alianza, Madrid, 2011.

Calvino, Italo. “Prefacio del autor para la edición italiana de 1964”. En: El sendero de los nidos de araña. Círculo de lectores. Tema: El “laboratorio” de la novela.

Houllebecq, Michel. El mapa y el territorio. Anagrama, Barcelona, 2011.

Referencias: Películas

DERSU UZALA. EL CAZADOR. Akira Kurosawa, 1975.

LA RONDA DE NOCHE. Peter Greenaway, 2007.

Otros textos: Rodari, Gianni. “El binomio fantástico” y “El canto en el estanque”. En: Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Argos, Barcelona, 1983. // Gombrich, E. H.; “El espejo y el mapa”. En: La imagen y el ojo. Debate, Madrid, 2000 (ensayo sobre los códigos de representación). Borges, Jorge Luis: “Del rigor en la ciencia” y “El otro tigre”. En: Antología Poética 1923-1977. Alianza. Madrid.. // EL ARTE y SU DOBLE. Panorama del arte en Nueva York. Catálogo. Fundación La Caixa, Barcelona, 1987

Otras películas: El habitante incierto. Guillem Morales, 2005. // Despedidas. Yojiro Takita, 2008. El afinador de terremotos (The Piano Tuner of Earthquakes). Timothy y Stephen Quay, 2006.

A los alumnos que, por inasistencia, hayan quedado excluidos de la evaluación continua, se les plantea esta posibilidad, ligeramente modificada, como única, teniendo la opción de recuperar el curso con este trabajo, si hacen un proceso completo y demuestran su suficiencia en él. En ese sentido, para ellos tiene carácter de examen.

Actividades Tema 1 (Viajero): Definición del proyecto personal: capacidad de documentación desde las referencias personales, estructuración de ideas.

Actividades Tema 2 (Soñador): Definición del proyecto personal: capacidad de deriva, integración de conocimientos y generación de ideas a partir de la información recopilada.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Definición del proyecto personal: capacidad de manejar recursos e integrarlos en el proyecto personal por medio de experimentación con las posibilidades de los medios, trabajo en los detalles, versiones, estudios compositivos, etc.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro):

Exposición, presentación pública y argumentación sobre el trabajo final.

Del resultado del último proyecto, he decidido partir desde estas dos imágenes



Nueva idea:

- Recortar una silueta y a modo de plantilla colocarla sobre un soporte. Después estampar parte mi cuerpo encima. De este modo, acotará la huella a mi gusto creando imágenes a partir de la estampación de mi propio cuerpo.
- Distintas siluetas de un elefante. > Por qué? Su piel es quebrada y me recuerda a la textura de nuestros mapas. Así!
- El trazo recorrido (para acotar el espacio), lo copia sin acortamientos, a base de manchas de la palma de la mano (he usado como huella).
-) Para darle más fin, Sublimator impresora la copia del papel y hace el trazo a base de huella.
- Transferir y tachado (modo plasmático) > silueta creada por huella. ("No voy a comer a base").
- Mapas > Pintar la huella sólo en la superficie superior o escada.
- Crear un mapa de mi cara y después marcar las partes como si fueran provincias.

Mapas con nombres.

Original



Escaneado, nombres escritos digitalmente



Detalle



Manus vestigium

El nombre de cada provincia de este país hispano, "Manus Vestigium" (Huella de mano), son los nombres de diferentes huellas de la mano y de los dedos.

Mapas.

El resultado como se veía



El resultado que quería

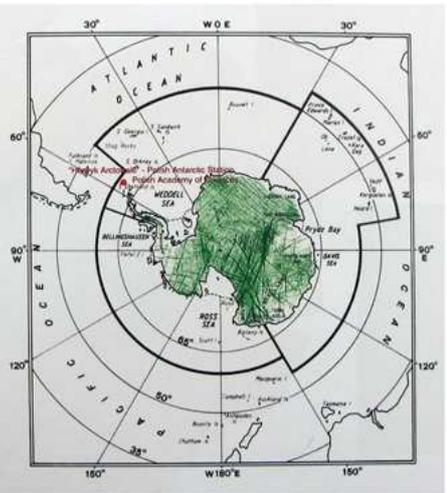


Ampliación



Después de hacer la prueba con los mapas, me ha recordado a la textura de cuando estigo un dedo en grando, lo uso así entre la forma de crear con una técnica, ya que la mano hace la función de matriz. En este caso el corte, lo provoca la plantilla.







Manus vestigium

Autor: Imanol Sánchez. Proyecto: Cartografías de la piel (Detalle). Curso 2011-12.



Autora: Edurne Maya. Pintura a tamaño natural. Curso 2011-12.

La mirada del otro. La Estrategia del Náufrago 2010-11.

Título de la propuesta:	LA MIRADA DEL OTRO. LA ESTRATEGIA DEL NÁUFRAGO 2010-11.
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-11 Segundo cuatrimestre.
Resumen: Un mensaje en una botella/una botella con mensaje. Imaginemos al náufrago que decide arrojar un mensaje al mundo (un mundo lleno de	

náufragos y de botellas) acuciado por una necesidad, una intención. Debe seleccionar tanto los datos que incorporará a la botella -con la intención de provocar alguna reacción, algún cambio en su situación-, como la propia botella que garantice su flotabilidad y eficacia. Puede ser una llamada de auxilio con datos sobre su identidad, posición, etc., como de despedida, de horror, etc. Habrá náufragos que cuiden sobre todo la botella, es decir, las condiciones formales que le den una cierta garantía de éxito. Otros, en cambio, cuidarán y medirán la información que meterán dentro, trasladando con ello también un cierto anhelo: lograr su rescate.

Habrá náufragos que realicen el acto de arrojar la botella como un gesto de solitaria teatralidad (es lo que se espera de un náufrago), pero sin demasiada esperanza. Otros, en cambio, llevados de su entusiasmo ni siquiera se dan cuenta de la improbabilidad del éxito, de su dificultad. Para nosotros, en un contexto como el nuestro, la reflexión se vuelve necesaria para lograr un cierto control del mismo.

La historia, el cine y la literatura demuestran que el éxito depende -además de un poco de suerte- del cálculo y del conocimiento de las condiciones: la fuerza del oleaje, la dirección del viento, las corrientes, etc., de la metodología de trabajo y de la capacidad de aprendizaje (prueba y error).

Después de Estrategias como la del Viajero, que fomentaba la mirada activa y el registro documental de la vivencia sensorial, la del Soñador, que fomentaba la capacidad de recrear el mundo según las propias posibilidades de la ensoñación; y la del Cocinero, que fomentaba procesos creativos en la representación de conflictos contemporáneos y ciudadanos; la última propuesta del curso plantea, a través de la Estrategia del Náufrago, la necesidad de saber depurar (para su flotabilidad y eficacia) el mensaje en un proceso de “encapsulación”.

La encapsulación es en lenguaje informático, un mecanismo que consiste en organizar datos y métodos de una estructura, evitando el acceso a los mismos por cualquier otro medio distinto a los especificados y garantizando su integridad. Desde nuestro punto de vista, la encapsulación podría suponer un orden necesario para la expresión del mensaje, una estrategia de provocación dentro de unos límites.

Similar a situaciones como la del escaparate, el expositor o la vitrina, el mensaje encapsulado requiere disposición de sus elementos para orientar la deriva interpretativa provocada por su contemplación. Las razones pueden variar de organizativas a poéticas, de espectacularización o de recopilación, etc.

Para nosotros, elaborar un concepto (plástico) es determinar la representación de un grado estructurado de (un mensaje) una idea procesada a partir del esquema de derivas asociativas conocido de imágenes, materiales, objetos, procesos, ideas y palabras (o similar). Es además un estado depurado del discurso para su expresión. Una solución para la ecuación que plantea la estructura: una botella, un mensaje, una intención.

La botella representa la necesidad de interpretar las condiciones formales en las que tanto el mensaje como la intención se expresan: su materialidad, escala, dimensiones, etc. Es importante porque esta dimensión formal (la botella) determina fundamentalmente su identidad y reconocimiento como mensaje de náufrago. En el mensaje se señala el particular sentido de lo expresado, qué se está contando. En cuanto a la intención, diremos que representa el conjunto de decisiones estratégicas que acaban determinando la apariencia y sentido tanto de la botella como del mensaje.

Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador):

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación):

Actividades Tema 4 (La mirada del otro):

Actividad nº 1 (Propuesta como proyecto). Elaborar entre dos o tres personas una obra (o varias) con la intención de ser recibida(s) y reconocida(s) dentro de un contexto o estructura de exposición (argumentarlo y demostrarlo). La intención es no solo repartir el trabajo, sino también la realización de un proyecto que necesita y depende de la colaboración, de manera que el proceso integre la opinión del otro. Ejemplos: diseñar un stand, diseñar un escaparate o cualquier otro artefacto para la exposición.

Actividad nº 2. Elaborar personalmente una obra (o varias) con la intención de ser recibida(s) y reconocida(s) dentro de un contexto o estructura de exposición (argumentarlo y demostrarlo). Se trata de reflexionar y valorar aquellos aspectos que determinan su naturaleza expresiva. Se puede rescatar un trabajo de propuestas anteriores y presentar una solución nueva, reflexionada y depurada.



Autora: Paola Santín Peláez. Curso 2010-11.

Mapa conceptual de Laboratorio

Título de la propuesta:	MAPA CONCEPTUAL DE LABORATORIO.
Tipo de propuesta:	TRABAJO EN EQUIPO – PRESENCIAL-
Curso de aplicación:	2011-12. Primer cuatrimestre
TEMA PRINCIPAL: Tema 1. La Estrategia del Viajero	
Resumen: Esta propuesta se desarrolla dentro del primer tema de curso, la Estrategia del Viajero. Se parte del marco temático del viaje y se utiliza lenguaje metafórico con idea de poder orientarse a modo de “brújula” y contextualizar la asignatura.	

Se trata de que el alumno maneje los elementos que configuran el marco del trabajo, piense, analice, articule, ordene, experimente y construya el marco conceptual que representa la asignatura *Laboratorio*.

Se propone la elaboración de un mapa de laboratorio que contenga los elementos-lugares que se consideren básicos en su recorrido. Este mapa les orientará, situará y ayudará a contextualizar los procesos y trabajos de la asignatura. El punto de partida es uno mismo y se elabora desde la asociación que se hace a la palabra laboratorio a través de la tradicional lluvia de palabras.

Actividad 1 (15 y 22 de septiembre): Cada persona individualmente escribe en papeles aislados cada una de las palabras asociadas a laboratorio que han surgido en un periodo muy corto de tiempo, 3-5 minutos.

Se hace el recuento de palabras por persona y se compara oralmente.

El número de palabras recogidas por persona oscila entre 5 y 20. Este dato da muestra de la capacidad que tiene el grupo en cuanto a asociación de ideas se refiere, sin duda un amplio abanico que habla de máximos y mínimos de rendimiento.

En grupos de cinco se ponen en común esas palabras, se eliminan las repetidas y se agrupan por asociación de familias de palabras.



Actividad 2 (29 de septiembre): Se exponen por equipos y al resto del grupo de la clase los resultados obtenidos en los mapas, cómo se ha desarrollado el proceso del mapa, familias de palabras, recorridos, dificultades, cambios realizados, que se mejoraría.

Actividad 3 (6 de octubre): De manera individual precederemos a:

1º Ordenar los mapas del que consideremos mejor (al menos resuelto).

2º Recoger de cada uno de ellos una virtud y una debilidad.

En el equipo exponemos nuestras propuestas y llegamos a un acuerdo.

Se ponen en común los resultados y hacemos la propuesta al resto de la clase mediante un portavoz.

Tras los resultados se propone una reflexión, ¿podemos deducir que el orden es una virtud o un defecto?, ¿de qué puede depender?

Actividad 4 (20 de octubre): En función de los resultados obtenidos y tras la reflexión de los mismos, se continúa con el mapa aplicando las acciones de mejora.

Se propone llevar en cabo un análisis del mapa, del proceso ¿qué cambios hemos realizado?, una conclusión y extraer un lema-

Actividad 5 (27 de octubre): Presentación y exposición final del los mapas.



Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3



Grupo 4



Grupo 5



Grupo 6



Grupo 7



Grupo 8

Autores:

Grupo 1: Andrea Navas, Janire Neches, Jake Page Goyoaga, Julia Manrique, Maider Aldasoro.

Grupo 2: Ana M^a Cuevas, Claudia Balboa, Iera Barcos, Mauricio Martín, Mónica Zorrilla.

Grupo 3: Aileen Butcher, Andoni Pérez, Iris de Domingo, Kristina Sierro, Sara Pérez.

Grupo 4: Amaia Polo, María Vaz-Romero, Maitane Zabala, Irene Cardaba, Judit Vega.

Grupo 5: Alba Solana, Andrea Valdanzo, Elsa Carazo, María Solano, Sara Fernández.

Grupo 6: Andrea López, Arantxa Ortiz, Carmen Gutiérrez, Javier Martínez, José Gómez.

Grupo 7: Ibai Ganuza, Luna Igelmo, Miriam Gullón, Omer Zaballa.

Grupo 8: María González Martínez.

La percepción.

Título de la propuesta:	LA PERCEPCIÓN.
Tipo de propuesta:	TRABAJO INDIVIDUAL. PRESENCIAL Y NO PRESENCIAL.
Curso de aplicación:	2011-12. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 1. La Estrategia del Viajero	
<p>Resumen: Esta propuesta también se desarrolla dentro del primer tema de curso, la Estrategia del Viajero, y en paralelo con la propuesta anterior (Mapa Conceptual de Laboratorio. Proyecto en equipo). Se parte de la mirada particular de una imagen concreta que atraiga por una razón determinada. Se trata de que el alumno maneje y haga consciente su percepción, las dificultades-ventajas</p>	

y condiciones que esta tiene, así como de evidenciar la mirada a través de la del “otro”, experimente y se reconozca.

Se propone un proyecto de carácter práctico, que tendrá varias fases en su recorrido, a través del cual se introducirán elementos sorpresa para evitar aquello que tiene que ver con lo previsto y esperado, para experimentar la capacidad de integración, de resolución y sorpresa. Este proyecto capacitará al alumno desde una necesidad y un compromiso subjetivos de descubrimientos personales y soluciones materiales objetivas asociadas a distintos modos de hacer y ámbitos de trabajo artístico.

El punto de partida de nuevo es uno mismo.

Actividad 1 (15 de septiembre): No presencial. Elegir una imagen y contestar a las siguientes preguntas: ¿Hay alguna razón por la cual he elegido la imagen? Si es que sí, ¿por qué? y si es que no ¿por qué? Si he contestado porque me gusta decir también el por qué.

Actividad 2 (21 de septiembre): La mirada del otro. Presencial.

Presentación de las imágenes. Se ponen las imágenes en el suelo en círculo y elegimos la de un compañero, sin moverla del lugar, posteriormente le decimos por qué la hemos elegido y el otro toma nota. ¿Qué ve mi compañero en la imagen? Se registra en el cuaderno de bitácora.

Como apoyo para el ejercicio se pasa un PPS sobre la PERCEPCIÓN.

A partir de aquí se amplía la búsqueda de imágenes y se deciden los criterios de la misma.

Actividad 3 (21 de septiembre): No presencial. A partir de la actividad anterior se amplía la búsqueda de imágenes y se deciden los criterios de la misma y se da nombre al tema de trabajo.

Se programa una sesión de trabajo para desarrollarla en la próxima presencial.

Actividad 4 (28 de septiembre): Presencial. Se lleva a cabo la sesión de trabajo programada a título personal. Al final de la sesión se fotografía el resultado que se registra en el cuaderno de bitácora.

Tras la sesión se lleva a cabo una autoevaluación (introducir las preguntas).



Autora: Janire Neches Rodríguez
Martínez



Autora: María González



Autor: Javier Martínez Llanera



Autora: Arantxa Ortiz Fernández

Actividad 5 (28 de septiembre): No presencial. Preparar una nueva sesión con acciones de mejora a la autoevaluación.

Buscar información (artistas u obras) que esté relacionada de alguna manera con nuestro proyecto. Esta información formará parte del cuaderno de bitácora.

Actividad 6 (5 de octubre): Presencial. Aplicación de la acción de mejora a la sesión anterior.

Se registra la foto final de la sesión para incluirla en el cuaderno de bitácora y se contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué mejora hemos trabajado?
- Artistas relacionados con nuestro trabajo y en qué. ¿Qué tema estamos trabajando?

Como apoyo al proceso se dicta el decálogo de Aduriz y se sugiere utilizarlo en horas NP.

Actividad 7 (5 de octubre): No presencial. Ampliar el proceso de trabajo aplicando el decálogo de Aduriz.

Elegir un elemento de extrañeza para integrarlo en nuestra próxima sesión de trabajo.

Actividad 8 (13 de octubre): Presencial. Sesión de integración plástica del elemento (objeto) de extrañeza.

Se registra la foto final de la sesión para incluirla en el cuaderno de bitácora y se contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Hemos encontrado algo nuevo?
- ¿Qué dificultades hemos tenido?
- ¿Ha cambiado nuestra percepción sobre el tema?

Actividad 9 (19 de octubre): Presencial. Sesión de apoyo al proyecto.

Se les da la explicación para la presentación del proyecto, dispondrán de cinco minutos cada uno.

Se les muestra el documental de “El Guernica” en 3D. Y se pasa una primera vez el documental de “Las meninas” de Richard Hamilton, http://www.youtube.com/watch?v=C4eB_1AASKE con la pauta de mirada activa y tomar notas del tipo que queramos, se pone en común lo que ha llamado la atención y se vuelve a pasar una segunda vez cambiando la mirada. Se sugiere retomarlo una tercera y cuarta vez

en horas NP para ver qué ocurre.
Les hablo del vídeo “La cocina de las palabras”.
Todo queda registrado en el cuaderno de bitácora.

Actividad 10 (26 de octubre): Presencial. Sesión de integración de objeto extraño inesperado. Es una sesión de trabajo de la improvisación.

Les llevo un objeto que desconocen a priori y cuyo desconocimiento genera incertidumbre -fundas de algodón de Ikea-. No saben qué hacer con ello y el debate en grupo está servido, cada uno a posteriori lo lleva a su territorio.

Se presentan y se toma nota de algunos de los trabajos resultantes.



Autora: Janire Neches Rodríguez



Autora: Mónica Zorrilla Guerra

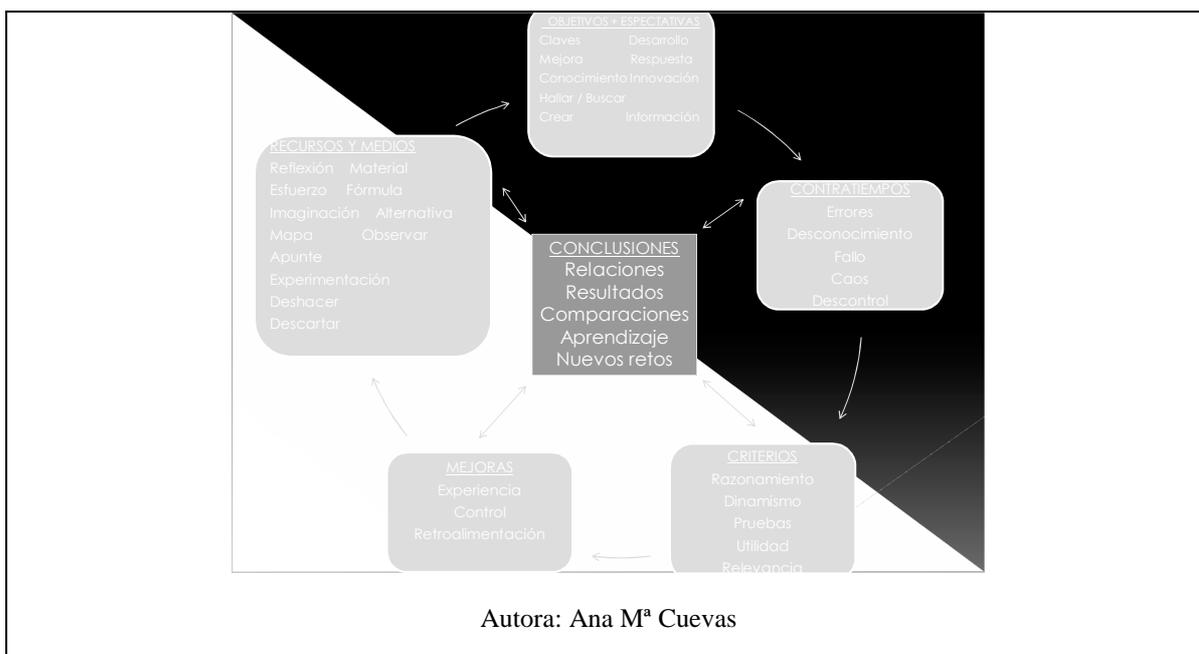


Autora: Julia Manrique España



Autor: Javier Martínez Llanera





Actividad 13 (2 de noviembre): No presencial. Se les apunta a ETORKIZULAN, organizado desde el programa EHU ABIATU del Campus de Bizkaia. Es un espectáculo teatral que busca despertar entre el alumnado el espíritu emprendedor, aventurero y creativo, desde una perspectiva lúdica a la vez que instructiva. Los participantes se embarcarán en un viaje en el que tendrán que enfrentarse a diferentes situaciones con el objetivo de alcanzar la salida y por el camino haber descubierto algo más de sí mismos y de cómo afrontar su futuro laboral, siempre desde un punto de vista más enfocado al autoempleo y la creación de empresas, valorando el riesgo y la creatividad.

Activar la mirada y representar.

Título de la propuesta:	ACTIVAR LA MIRADA Y REPRESENTAR.
Tipo de propuesta:	TRABAJO INDIVIDUAL. PRESENCIAL Y NO PRESENCIAL.
Curso de aplicación:	2011-12. Primer cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 2. La Estrategia del Soñador	
<p>Resumen: Esta propuesta se desarrolla dentro del segundo tema de curso, la Estrategia del Soñador.</p> <p>Una vez más se parte de la mirada particular donde se perciban en la realidad impresiones visuales oníricas, más propias del mundo de los sueños que de la realidad.</p> <p>Se trata de que el alumno active la mirada y haga consciente esa capacidad de percepción, valorar los recursos que ésta ofrece y genere representaciones que le permitan el ensayo de comunicarlo.</p> <p>Se propone un proyecto de carácter práctico que se desarrolla en horas presenciales y no presenciales; contará con varias fases en su recorrido.</p> <p>Este proyecto, entre otros, capacitará al alumno a desarrollar métodos y procesos creativos respecto a los temas planteados para llegar a representar ideas a través de soluciones compositivas.</p>	

El punto de partida de nuevo es uno mismo.

Actividad 1 (17 de noviembre): No presencial. Activar la mirada y observar situaciones de la realidad que podrían ser más propias de un sueño. Registrarlas en el cuaderno de bitácora.

Actividad 2 (23 de noviembre): Presencial. Se exponen oralmente todas las miradas en el aula teórica y colocados en círculo.

El que la expone dice su nombre y cuenta la situación, los demás toman nota de lo que oyen. Muchos recurren a recuerdos de miradas de la niñez. Situaciones extrañas que no comprenden por no tener una correlación la imagen mental registrada con la realidad del niño/a que la percibía.

Para llevar a cabo este proyecto se pone como ejemplo el siguiente link:

<http://www.elmonstruodecoloresnotieneboca.com/>

Actividad 3 (23 de noviembre): No presencial. Elegir una de las situaciones e ilustrarla para presentar la ilustración al día siguiente.

Actividad 4 (24 de noviembre): Presencial. Se lleva a cabo la puesta en común de las ilustraciones realizadas en horario NP.

Se presentan boca abajo las ilustraciones poniendo por detrás el nombre de quien la contó y lo que contó. Se identifican y agrupan por narración y a continuación les damos la vuelta.

En grupo se valora si funcionan o no: se votan (un alumno toma nota), se valora si hay alguna distorsión en los resultados y se trabaja y expone.

Se valoran las carencias de las no votadas: dando la oportunidad a los alumnos a la observación y evaluación.

Se valora si están trabajadas o no y se detalla el trabajo.

Se toma nota del ejercicio realizado, no de la calidad del ejercicio.

Se aprovecha la mirada no contaminada de los alumnos que vienen con el ejercicio sin realizar para que escriban lo que ven en las ilustraciones y echar mano de esa mirada cuando sea necesario.

Actividad 5 (24 de noviembre): No presencial. Representar nuestra historia.

Empezar a representar nuestra historia focalizándola en un aspecto, sensación (atendiendo a los sentidos) o emoción, y teniendo claro el aspecto que queremos representar (entendido como volver a presentar cada uno a su manera) no importa ni la manera ni el modo; hacer pruebas antes de venir a la siguiente clase y preparar la sesión del próximo día.

Actividad 6 (30 de noviembre y 1 de diciembre): Presencial. Sesión de trabajo en función de lo preparado en la NP.

Actividad 7 (14 y 15 de diciembre): Presencial. Presentaciones especificando dónde se ha puesto el foco de atención a la hora de representar.



Autora: Claudia Balboa Salas

Autora: Arantxa Ortiz Fernández



Autora: Andrea Navas del Corral

Autor: Ibai Ganuza Baleztana

Actividad 8 (21 de diciembre): Presencial. Sesión de evaluación en grupo donde primero se acuerda cuáles son los criterios que se van a evaluar de los resultados. Eso obliga a debatir qué se entiende por cada uno de los términos y el ámbito al que hacen referencia. Así el grupo acuerda valorar en primer lugar la creatividad entendida como evolución en el trabajo, búsqueda y experimentalismo. Valorar en segundo lugar si el resultado funciona, que sea redondo, no deje indiferente, mágico, que genere inquietud y captación. Y valorar en tercer y último lugar, el deseo la intención y la implicación.



Cuaderno personal.

Título de la propuesta:	CUADERNO PERSONAL.		
Tipo de propuesta:	PROYECTO	INDIVIDUAL.	NO PRESENCIAL.
Curso de aplicación:	2010-2011. Primer cuatrimestre.		
TEMA PRINCIPAL: Tema 2. La Estrategia del Soñador			
<p>Resumen: Cada estudiante elige un tema o ámbito que le interese y va recopilando información sobre ello. Puede ser temático o referente a una técnica o disciplina específica. Ejemplos: la moda, la danza, la violencia de género,... También pueden empezar sin un tema específico y que sea la propia dinámica del cuaderno el que les vaya llevando a algo más concreto. El formato es libre, desde cuadernos de artista, a cajas con objetos, pasando por archivos digitales.</p> <p>Actividades paralelas:</p> <p>1- Visita al museo. Se hace una visita a una exposición y cada uno busca expresamente lo que se relaciona con el tema de su cuaderno. Ejemplo: exposición de R. Serra y relación que pueden tener sus formas con la danza o futuras coreografías.</p> <p>2- Choque temático: confrontar al tema de cada uno con otro tema que en principio no tiene nada que ver con aquel. Ejemplo: el búnker. Este tema fue propuesto por el profesor y daba binomios como: oteiza y el búnker, decoración interior y búnker, danza y búnker etc. Realizar una obra sobre esta premisa en cuatro sesiones.</p>			
<p>Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Mirada atenta. Buscar con un criterio (o sin criterio pero con dedicación). Anotar, recopilar.</p>			

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Cómo registrar, qué desechar, constancia en el registro, casi como un diario.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Puesta en común, comentarios.



BUNKORGANIZACION
Grupo cerrado

Descripción

Hola,

Somos una organización interesada en sobrevivir al 2012 y buscamos gente con la misma inquietud para llenar Bunkers repartidos por toda la geografía Ibérica.

Contacta con nosotros y te informaremos de todo. Date prisa! Cuanto antes nos movilizemos, antes podremos salvar nuestras vidas y así empezar de nuevo.

¡Queda mucho por hacer y tenemos que darnos prisa!

CONTACTO PARA TODO TIPO DE INFORMACIÓN (precios, plan de supervivencia, ubicación, Bunkers, número de plazas...) : BUNKORGANIZACION@GMAIL.COM

1 miembros [Ver todas](#)

Administradores



Bunker Organización

[Compartir](#) · [Denunciar este grupo](#)



bunker 2012

OBRA NUEVA - MADRID

hola, somos una organización interesada en sobrevivir al 2012.
buscamos gente con la misma inquietud para llenar bunkers repartidos por toda la geografía ibérica.

contacta con nosotros y te informaremos de todo.
dale prisa cuanto antes nos movilizemos, antes podremos salvar nuestras vidas y así poder empezar de nuevo.
queda mucho por hacer y debemos darnos prisa!

seriedad.

gracias. obra nueva madrid

Fecha actualización: 10/01/2011 21:19

Autora: Zuriñe Beltza,. Curso 2010-2011.

PROYECTOS COLECTIVOS

El pájaro jardinero

Título de la propuesta:	PÁJARO JARDINERO.
Tipo de propuesta:	PROYECTO DE EQUIPO
Curso de aplicación:	2010-11 y 2011-12. Primer cuatrimestre
TEMA PRINCIPAL: Tema 3. Dispositivos para la representación.	
<p>Resumen: Proyecto a realizar en equipos de 3 o 4 personas. Tiempo largo (entre 4 y 6 semanas).</p> <p><u>Fase de Proyecto:</u> Como detonante, se proyecta el documental “El pájaro jardinero” de David Attenborough. BBC. 2000. Recogen datos que les llamen la atención y se debate sobre ellos y sobre posibles temas del trabajo a realizar. Los equipos buscan información (analogía) sobre el tema que cada uno proponga en relación a la información de referencia y deciden el trabajo que van a realizar (lluvia de ideas).</p> <p><u>Fase de Producción:</u> Decidido el objetivo pasan a materializarlo en el medio elegido y a abordar los problemas derivados de la adecuación de lo imaginario a lo posible, haciendo, sobre la marcha, las correcciones pertinentes para la adecuación más eficaz posible respecto al objetivo propuesto.</p> <p><u>Fase de Verificación:</u> Terminado el trabajo, lo exponen en clase y, si suscita un debate sobre las obras; se lleva a cabo. Finalmente, cada discente vota los tres trabajos que le han parecido mejores.</p> <p><i>El curso 2010-11 se optó por proponer como condicionante del trabajo final una construcción tridimensional, formalizada como objeto o como instalación, a partir del modelo del nido de pergolero. El curso 2011-12 se reelaboró de forma más abierta, dejando que, a partir del documental, cada equipo decidiese el tema final del trabajo, así como los medios que utilizaría para la representación final del tema elegido. (El tema elegido mayoritariamente fue la seducción).</i></p>	
Actividades Tema 1 (Viajero): Recogida de datos durante la proyección del documental. Búsqueda de información complementaria por los miembros del equipo, sobre el tema propuesto.	
Actividades Tema 2 (Soñador): Debate al interior de los equipos sobre el tema del trabajo (la seducción) y sobre posibles cauces de representación a partir de las notas de cada uno. Lluvia de ideas. Toma de decisiones.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Toma de decisiones sobre aspectos formales y materiales para representar el tema decidido. Elección del medio: escultura, imagen, instalación... Ensayo de distintas posibilidades y materialización final de la obra. Resolución de los problemas derivados de la adecuación de lo imaginario a lo posible. Correcciones, detalles...	
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Exposición final del trabajo. Coevaluación. Debate sobre los criterios.	

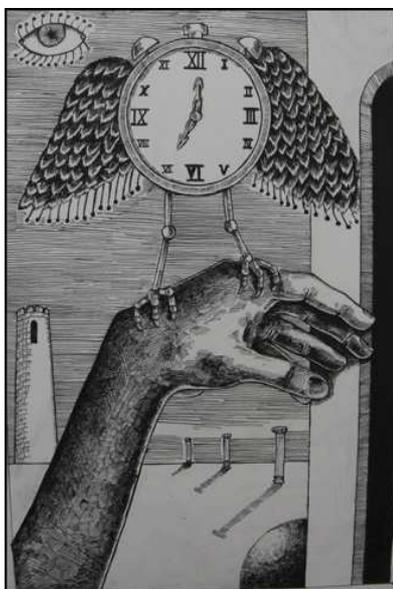


Curso 2010-11. Autores:
 Equipo G: Cristina Cabos, Alba Crespo, Maite Salutregi
 Equipo H: Marina Marrodán, Goiznabar Monclús, Patricia Rodríguez

Estrategia del Soñador. (Imágenes en transformación)

Título de la propuesta:	ESTRATEGIA DEL SOÑADOR. (IMÁGENES EN TRANSFORMACIÓN).
Tipo de propuesta:	EJERCICIO GRUPAL COOPERATIVO-INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2011-12
<p>Resumen: La “Estrategia del Soñador” consiste en una fase orientada a la apropiación de los datos iniciales para, transformándolos por asociación libre mediante mecanismos de condensación, desplazamiento, proyección y elaboración, “<i>crear mundo</i>”, incorporando los contenidos de la bitácora al imaginario personal y devolviéndolo en forma de proyecto. En esta fase se ponen de manifiesto cualidades como la imaginación, la originalidad o la creatividad y se desarrolla el potencial inicial de la bitácora preparándolo para su realización posterior.</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las capacidades de inventiva e imaginación para la recreación de mundos personales. • Valorar los procedimientos y mecanismos de procesamiento y transformación de datos. • Reflexionar sobre la dinámica creativa del soñador. • Introducir valores no-racionales en los procesos de deriva. • Trabajar individualmente y/o cooperativamente. 	
<p>(2010-2011) Actividades: Planteamiento presencial. Actividad nº 1:</p>	

Desarrollar personalmente y registrar un proceso-red de posibilidades creativas a partir de las asociaciones y combinaciones que sugiere la deriva (soñadora) partiendo de las categorías propuestas: imágenes, materiales, objetos, ideas, procesos y palabras. El proceso iniciado con la bitácora, se desarrolla con las aportaciones de imágenes, de materiales y de objetos personales.



Autor: Adam G. Kozinski. Curso 2011-12.

Actividad nº 2:

Desarrollo cooperativo (en equipos de tres personas) de los procesos creativos de deriva (soñadora) a partir de materiales, imágenes y objetos puestos en común. (Cadáver exquisito). Duración 1 semana.



Curso 2010-11. Trabajo cooperativo (fragmento)

Valoración de resultados:

Como resultado de un proceso de reevaluación de la propuesta de la *estrategia del soñador*, esta se reformula en términos de aprendizaje por Proyectos (ABP), para el desarrollo del trabajo cooperativo basado en una serie de principios metodológicos:

1º- Organización del cronograma para coordinar los procesos cortos y largos de cada tema, de manera que se fomente el experimentalismo y la presencialidad necesaria y

controlada.
2º- Organización de la carga teórica y conceptual de cada tema, repartiendo a lo largo de su tiempo en presentaciones cortas (no más de quince o veinte minutos) las pautas, directrices, ejemplos, recapitulaciones, resúmenes, etc.
3º- Organización del trabajo del alumno/a en propuestas individuales y cooperativas grupales que fomenten, además del compromiso personal y el trabajo autónomo, la interdependencia y los vínculos académicos.
4º- Orientación del trabajo del alumno/a a los resultados del aprendizaje declarados en el programa y a sus competencias.
5º- Organización del trabajo del alumno/a no presencial en coordinación con el resto de asignaturas del curso.
6º- Utilización de los procedimientos de evaluación, autoevaluación y coevaluación.
7º- Las tareas y entregables de la asignatura determinan el proceso formativo, por lo que es preceptivo su cumplimiento en fecha. Para la parte de desarrollo individual queda a decisión del alumno/a su entrega a lo largo del curso (con su correspondiente documento o Pecha Kucha).

Más ligero que el aire. Globos y cometas.

Título de la propuesta:	MÁS LIGERO QUE EL AIRE. GLOBOS Y COMETAS.
Tipo de propuesta:	PROYECTO EN EQUIPO
Curso de aplicación:	2010-11.
TEMA PRINCIPAL: Tema 3. Dispositivos para la representación.	
<p>Resumen: Proyecto de larga duración (4 a 6 semanas). En equipos de 3 (4) personas. A partir de una referencia a los “locos cacharros” de los pioneros de la aviación se les pide que imaginen una forma (lluvia de ideas) cuya materialización final sea, bien una cometa, bien un globo de papel.</p> <p>Los equipos tienen que decidir sobre lo que quieren construir y sobre cómo construirlo. Deben buscar información sobre: a) las primeras máquinas voladoras, b) cómo construir cometas y/o globos de papel, y c) obras de artistas que a su criterio tengan relación con el tema propuesto (analogía). En cada equipo, cada miembro se dedica a uno de los tipos de información.</p> <p>Recogida la información, se realiza la técnica del puzzle, en la que cada “especialista” comparte la información con los “especialistas” de los demás equipos y lleva los resultados del intercambio al propio grupo.</p> <p>Tomada la decisión sobre el objeto final, comienzan la fase de construcción en la que deberán realizar plantillas, tomar decisiones sobre aspectos particulares de forma, material, tamaño, estructura, color..., para que la forma elegida se adapte de la manera más eficaz posible a la función para la que está pensada: elevarse en el aire.</p> <p>Construidas las formas, el último día se dedica a ponerlas a prueba. Deben documentar todo el proceso.</p>	
<p>Actividades Tema 1 (Viajero): Búsqueda de información por los distintos miembros del equipo: a) máquinas voladoras, b) información técnica sobre cometas y/o globos y c) obras de artistas que a su criterio tengan</p>	

relación con el tema propuesto (analogía).

Actividades Tema 2 (Soñador):

Tomas de decisión y debates dentro de los grupos sobre lo que quieren construir y sobre cómo construirlo (brain storming y definición de la propuesta).

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Fase de Producción.

Toma de decisiones sobre aspectos concretos de forma, material, tamaño, estructura, color..., buscando criterios de eficacia para elevarse en el aire. Realización de plantillas, pruebas, ensayos, etc.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Técnica del puzzle e intercambio de información entre los distintos equipos.

Fase de verificación y puesta a punto. Prueba real de vuelo.

Recapitulación del proceso en la bitácora.



Autoras: Rosalía Fernández, Amparo Lozano y Gema Gutiérrez.

Las imágenes corresponden al curso 2007-2008 en la asignatura *Forma 1*.

El ejercicio se adaptó para *Laboratorio 2*.

Aunque el proyecto es muy sugerente, no volverá a realizarse por impedimentos “técnicos”, debidos a la proximidad del Aeropuerto de Loiu.

Proyecto final 2010-11. Propuesta 1.

Título de la propuesta:	PROYECTO FINAL 2010-11. PROPUESTA 1.
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL O EN GRUPO.
Curso de aplicación:	2010-11 Segundo Cuatrimestre. PROPUESTA FINAL 1.

TEMA PRINCIPAL: Tema 4. La mirada del otro.

Resumen: Ejercicio personal o colectivo. Una de las dos opciones del Proyecto conclusivo final.

Un proyecto de tiempo largo y puntos de partida diversos, según los casos. En función del proceso seguido, el trabajo podría hacerse individualmente o en equipo. Los alumnos cuyo trabajo hasta el momento haya sido satisfactorio tendrán la opción de desarrollar la propuesta individualmente o en equipo, a su criterio. Los alumnos que no hayan mostrado suficiencia, necesariamente deberán abordarla como propuesta individual. Los alumnos que, por inasistencia, estén excluidos de la evaluación continua, tienen la opción de recuperar el curso con este trabajo, si hacen un proceso completo y demuestran su suficiencia en él. En ese sentido, para ellos tiene carácter de examen. Debe resumir el contenido del curso, incluyendo los 4 temas: Bitácora, Proyecto, Dispositivos y Mirada del otro.

Consiste en el desarrollo de un proyecto personal a partir de una de las propuestas de ejercicios del primer cuatrimestre -objetos, visita al museo, etc...-, retomándola a un nivel de mayor complejidad, con máxima apertura y máxima autonomía. Posibilidad de concluir de maneras diversas: fotografía, fotomontaje, vídeo (narración corta), pintura, performance, escultura, etc. Es posible que durante el desarrollo del trabajo, precipiten aspectos que no habían acabado de desarrollarse, posibilitando un salto cualitativo.

Al comienzo se dan dos clases introductorias. En la primera se proyecta "La ronda de noche" de Greenaway que por sus connotaciones se toma como referencia base del trabajo. En la segunda se debate sobre "Dispositivos de representación" y "La mirada del otro" a partir de la película. Se plantean los requisitos del trabajo y se pasan imágenes de referencia.

Actividades Tema 1 (Viajero):

Notas y dibujos sobre el visionado de la película y sobre los trabajos previos de referencia.

Actividades Tema 2 (Soñador): Decisiones y planteamientos sobre el trabajo a desarrollar.

En el caso de una elección individual, el discente selecciona la propuesta que quiere elaborar. En el caso de una selección de equipo (únicamente se presentó una propuesta a realizar entre dos personas) tienen que decidir cuál de las propuestas que proponen se lleva a cabo, debiendo debatir y elegir una de ellas para reelaborarla. Propuestas de ideas, toma de referencias, notas, dibujos, evaluación de posibilidades...

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Planificación del trabajo final.

Elección del medio, decisiones compositivas, análisis de recursos, trabajo en los detalles, versiones, estudios, etc. Aproximación al resultado final.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro):

Debate sobre la película. Exposición de resultados y argumentación ante la clase.



Autor: Leo Burge. Curso 2010-11. Título del trabajo: Encajes, desencajes y lo del medio.

1. Autoentrevista (vídeo); 2. Libro (Selec. de Páginas); 3. Videopoemas (vídeo)



Autores: 1. Marina Marrodán y Patricia Rodríguez; 2. Paula García de Andoin. Curso 2010-11.



Autores: 3, Alberto Díez; 4. Amaia del Amo. Curso 2010-11.

Estrategia del Soñador. (Imágenes en transformación).

Título de la propuesta:	ESTRATEGIA DEL SOÑADOR. (IMÁGENES EN TRANSFORMACIÓN)
Tipo de propuesta:	PROYECTO GRUPAL COOPERATIVO-INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-2011

Resumen: La “Estrategia del Soñador” consiste en una fase orientada a la apropiación de los datos iniciales para, transformándolos por asociación libre mediante mecanismos de **condensación, desplazamiento, proyección y elaboración**, “*crear mundo*”, incorporando los contenidos de la bitácora al imaginario personal y devolviéndolo en forma de proyecto. En esta fase se ponen de manifiesto cualidades como la imaginación, la originalidad o la creatividad y se desarrolla el potencial inicial de la bitácora preparándolo para su realización posterior.

Actividades Tema 2 (Soñador): Planteamiento presencial.

Actividad nº 1: Desarrollar personalmente y registrar un proceso-red de posibilidades creativas a partir de las asociaciones y combinaciones que sugiere la deriva (soñadora) partiendo de las categorías propuestas: imágenes, materiales, objetos, ideas, procesos y palabras.

El proceso iniciado con la bitácora, se desarrolla con las aportaciones de imágenes, de materiales y de objetos personales.

Actividad nº 2: Desarrollo cooperativo (en equipos de tres personas) de los procesos creativos de deriva (soñadora) a partir de materiales, imágenes y objetos puestos en común. (Cadáver exquisito). Duración 1 semana (8-12 de noviembre).

Dispositivos para la representación. Estrategia del Cocinero.

Título de la propuesta:	DISPOSITIVOS PARA LA REPRESENTACIÓN. ESTRATEGIA DEL COCINERO.
Tipo de propuesta:	PROYECTO GRUPAL COOPERATIVO-INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2010-2011
<p>Resumen: Percepción y proceso: pensamiento serial. Realizar lo imaginario: Experimentación con los medios plásticos. Procedimientos, estrategias, lenguajes. Entre lo imaginario y lo posible. Subjetividad y sensibilidad. Cualidades y calidades. Atención y detalle(s). Imágenes creadas, construidas, capturadas. Sentido. La estrategia del Cocinero nos habla ahora de un plan ideado para la seducción emocional: “nudos de contradicción”, Aduriz. “La cocina de las palabras”: http://www.eitb.com/videos/gastronomia/programas-tv/sukalde-maisuak/detalle/323486/andoni-luis-aduriz-cocina-palabras/ . Para lo cual serán necesarios una serie de ingredientes: 1. Cierta tonalidad de ingenuidad; 2. Purgar hasta la esencia; 3. Sintetizar y simplificar los procesos; 4. Valorar la originalidad y los descubrimientos; 5. Reformular los sentidos; 6. Dimensión lúdica de los gestos y de los procesos; 7. Factoría de perplejidad; 8. Sorpresas e imprevistos; 9. Contextualización / descontextualización / recontextualización; 10. Cierta ritualización; 11. Recogimiento e intimidad; 12. Tensiones y contradicciones; 13. Creatividad.</p>	

Elaborar un concepto (plástico) es determinar la representación de un grado estructurado de una idea procesada a partir del esquema de derivas conocido de imágenes, materiales, objetos, procesos, ideas y palabras (o similar). Es, digamos, un estado depurado del discurso tras el registro documental y el proceso de imágenes en transformación.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Planteamiento presencial.

La *ciudad* como tema.

Todos los acontecimientos, lejanos y cercanos, colectivos e íntimos, verdaderos o ficticios, son generados y mediatizados para su consumo, aprovechamiento y socialización. El resultado de este panorama es un proceso inquietante de globalización y heterogeneidad desconcertante (términos en aparente contradicción), de acceso inmediato a los acontecimientos -acontecimientos espectaculares-, a escala planetaria (o por lo menos, a una parte sesgada, manipulada de los mismos), que adquieren por su propia intercambiabilidad, una pátina inquietante de “levedad”. El marco “paradigmático” que escenifica este cúmulo de experiencias es la *ciudad*, lugar simbólico de encuentros y desencuentros, de tránsitos y esperas, de dinamismo aparente y barreras; en suma, de conflictos. Suministra, como las antiguas fortalezas medievales, todo el material necesario para su propia subsistencia, el mundo de sentidos básico para el mantenimiento del dominio y del sometimiento, pero también, para el reconocimiento reconfortante y el placer. Lugar y paisaje, es el marco espectacular de nuestras experiencias.

Actividad nº 1:

Desarrollar personalmente y registrar un proceso-red de posibilidades creativas a partir de las asociaciones y combinaciones que sugiere la deriva (viajera/soñadora/crítica) partiendo de las categorías propuestas: imágenes, materiales, objetos, ideas, procesos y palabras; sobre cualquier interpretación de la *ciudad* como tema, de la que se extrae, depurada, UNA SERIE DE TRABAJOS.

Serie: conjunto (un conjunto es una colección de objetos/imágenes/intervenciones) de resultados observados (desechados y depurados).

Requisitos:

1º. La mención, al nivel que sea, pero original y expresivo, de la *ciudad* (contexto contemporáneo). 2º. El desarrollo completo (multidisciplinar) por todo el esquema propuesto (bitácora de la izquierda). 3º. La utilización expresiva y personal (original) del COLOR.

Actividad nº 2:

Desarrollo cooperativo (en equipos de tres personas) de un trabajo transdisciplinar que integre aspectos planteados en la propuesta: la *ciudad* como contexto en el que se resuelven los discursos contemporáneos.

Requisitos:

1º. La mención, al nivel que sea, pero original y expresiva, de la *ciudad* (contexto contemporáneo).

2º. La utilización de valores, procesos y principios comprometidos con la “*idea del reciclaje*”.

3º. La utilización conceptual de referentes (transdisciplinares).

Actividades Tema 4 (La mirada del otro):



Autora: Beatriz Navarrete Santome. Curso 2010.11.

Dispositivos para la representación. Estrategia del cocinero.

Título de la propuesta:	DISPOSITIVOS PARA LA REPRESENTACIÓN. ESTRATEGIA DEL COCINERO.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO GRUPAL COOPERATIVO-INDIVIDUAL
Curso de aplicación:	2010-2011 Y 2011-2012.

Resumen: Percepción y proceso: Pensamiento serial.

Realizar lo imaginario: Experimentación con los medios plásticos. Procedimientos, estrategias, lenguajes. Entre lo imaginario y lo posible. Subjetividad y sensibilidad. Cualidades y calidades. Atención y detalle(s). Imágenes creadas, construidas, capturadas. Sentido.

La Estrategia del Cocinero nos habla ahora de un plan ideado para la seducción emocional: “nudos de contradicción”, Aduriz, “La cocina de las palabras”:

<http://www.eitb.com/videos/gastronomia/programas-tv/sukalde-maisuak/detalle/323486/andoni-luis-aduriz-cocina-palabras/>).

Para lo cual serán necesarios una serie de ingredientes:

- Cierta tono de ingenuidad.
- Purgar hasta la esencia.
- Sintetizar y simplificar los procesos.
- Valorar la originalidad y los descubrimientos.
- Reformular los sentidos.
- Dimensión lúdica de los gestos y de los procesos.
- Factoría de perplejidad. Sorpresas e imprevistos.
- Contextualización/descontextualización/recontextualización.
- Cierta ritualización.
- Recogimiento e intimidad.
- Tensiones y contradicciones.
- Creatividad.

(2010-2011) (2011-2012) Actividades: Planteamiento presencial.

La *ciudad* como tema.

Todos los acontecimientos, lejanos y cercanos, colectivos e íntimos, verdaderos o ficticios, son generados y mediatizados para su consumo, aprovechamiento y socialización. El resultado de este panorama es un proceso inquietante de globalización y heterogeneidad desconcertante (términos en aparente contradicción), de acceso inmediato a los acontecimientos -acontecimientos espectaculares-, a escala planetaria (o por lo menos, a una parte sesgada, manipulada de los mismos), que adquieren por su propia intercambiabilidad, una pátina inquietante de “levedad”. El marco “paradigmático” que escenifica este cúmulo de experiencias es la *ciudad*, lugar simbólico de encuentros y desencuentros, de tránsitos y esperas, de dinamismo aparente y barreras; en suma, de conflictos. Suministra, como las antiguas fortalezas medievales, todo el material necesario para su propia subsistencia, el mundo de sentidos básico para el mantenimiento del dominio y del sometimiento, pero también, para el reconocimiento reconfortante y el placer. Lugar y paisaje, es el marco espectacular de nuestras experiencias.

Actividad n° 1:

Desarrollar personalmente y registrar un proceso-red de posibilidades creativas a partir de las asociaciones y combinaciones que sugiere la deriva (viajera/soñadora/crítica) partiendo de las categorías propuestas: imágenes, materiales, objetos, ideas, procesos y palabras; sobre cualquier interpretación de la *ciudad* como tema, de la que se extrae, depurada, UNA SERIE DE TRABAJOS.

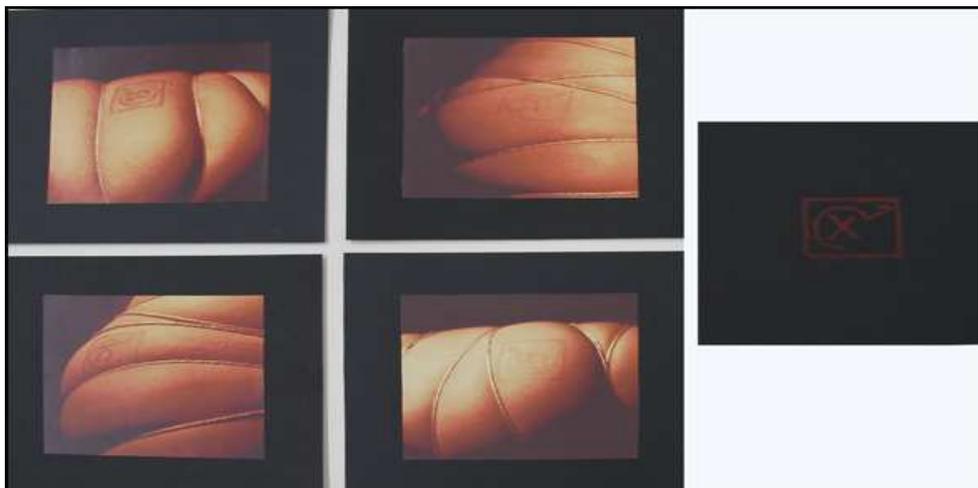
Serie: conjunto (un conjunto es una colección de objetos/imágenes/intervenciones) de resultados observados (desechados y depurados).

Requisitos:

1°. La mención, al nivel que sea, pero original y expresivo, de la *ciudad* (contexto contemporáneo).

2°. El desarrollo completo (multidisciplinar) por todo el esquema propuesto (bitácora de la izquierda).

3°. La utilización expresiva y personal (original) del COLOR.



Autora: Prado Trujillo. Curso 2011-12.

Actividad n° 2:

Desarrollo cooperativo (en equipos de tres personas) de un trabajo transdisciplinar que integre aspectos planteados en la propuesta: la *ciudad* como contexto en el que se

resuelven los discursos contemporáneos.

Requisitos:

1º. La mención, al nivel que sea, pero original y expresiva, de la *ciudad* (contexto contemporáneo).

2º. La utilización de valores, procesos y principios comprometidos con la “*idea del reciclaje*”.

3º. La utilización conceptual de referentes (transdisciplinares).



Autores: M^a Dolores Sacristán, Sebastián Toledo y Jorge Fernández.

Valoración de resultados:

Excelente respuesta tanto a los planteamientos presenciales de trabajo individual (Actividad nº 1), como a los de trabajo cooperativo Grupal (Actividad nº 2).

La mirada del otro. La Estrategia del Náufrago.

Título de la propuesta:	LA MIRADA DEL OTRO. LA ESTRATEGIA DEL NÁUFRAGO.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO GRUPAL COOPERATIVO-INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	2011-2012

Resumen:

El proceso creativo entendido, no solo como un proceso productivo, sino también como una estrategia comunicativa, se “*verifica*” y concluye en la manera en que se posiciona en una estructura de recepción, es decir, en la manera en que se desarrollan y asumen los valores, roles y funciones del fenómeno y del trabajo estético (cuales quiera que estos sean). Lo que en la estructura del curso hemos llamado “*La mirada del otro*” y que cierra el programa.

Más que de autocensura, esta dimensión de la mirada del otro nos plantea la necesidad de un cálculo. Es necesario, desde la óptica no solo del proceso de producción, sino

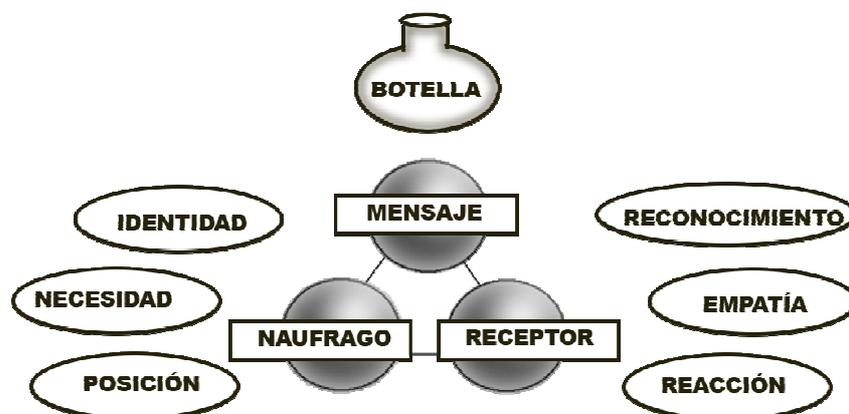
también -en un contexto académico y formativo como el nuestro- calcular qué aspectos son importantes (y suficientes) en la elaboración de una obra o de un proyecto plástico, además del porqué y para qué. La reflexión, en este sentido, acabará determinando las claves interpretativas de la obra entendida como artefacto para significar (provocar-sugerir-etc.).

Hemos llamado la Estrategia del Náufrago a esta necesidad de reflexión sobre lo que se pretende y del soporte y naturaleza del mensaje. Por seguir con la metáfora, ¿qué tipo de mensaje se incluirá en la botella?, ¿y con qué intención -auxilio, informativo, prueba de vida, etc.-? El mismo vehículo escogido (la botella) es de por sí un mensaje: un encapsulado que flota (imprescindible) y preserva su contenido, pero sujeto a una considerable incertidumbre. No está garantizada su eficacia, aunque no deja de sorprender (curiosamente) la capacidad para trasladar en tiempo y espacio un mensaje.

Un mensaje en una botella/una botella con mensaje.

Imaginemos al náufrago que decide arrojar un mensaje en una botella al mundo (un mundo lleno de náufragos y de botellas) acuciado por una necesidad, una intención. Debe seleccionar tanto los datos que incorporará a la botella -con la intención de provocar alguna reacción, algún cambio en su situación-, como la propia botella -que garantice su flotabilidad y eficacia-. Puede ser una llamada de auxilio con datos sobre su identidad, posición, etc., como de despedida, de horror, etc. Habrá náufragos que cuiden sobre todo la botella, es decir, las condiciones formales que le den una cierta garantía de éxito. Otros, en cambio, cuidarán y medirán la información que meterán dentro, trasladando con ello también un cierto anhelo: lograr su rescate.

Habrán náufragos que realicen el acto de arrojar la botella como un gesto de solitaria teatralidad (es lo que se espera de un náufrago), pero sin demasiada esperanza. Otros, en cambio, llevados por su entusiasmo ni siquiera se den cuenta de la improbabilidad del éxito, de su dificultad. Para nosotros, en un contexto como el nuestro, la reflexión se vuelve necesaria para lograr un cierto control del mismo. La historia, el cine y la literatura demuestran que el éxito depende -además de un poco de suerte- del cálculo y del conocimiento de las condiciones: la fuerza del oleaje, la dirección del viento, las corrientes, etc., de la metodología de trabajo y de la capacidad de aprendizaje (prueba y error).

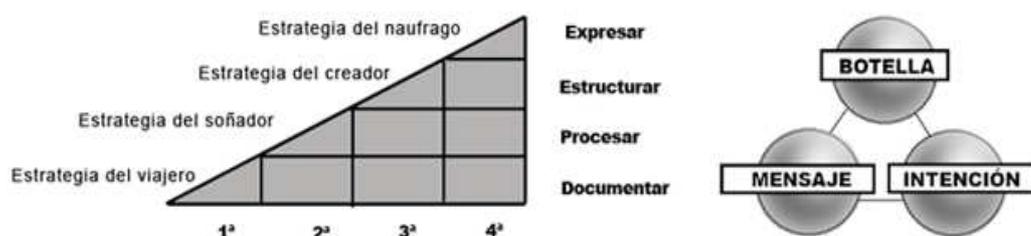


Después de estrategias como la del Viajero, que fomentaba la mirada activa y el registro documental de la vivencia sensorial, la del Soñador, que fomentaba la capacidad de recrear el mundo según las propias posibilidades de la ensoñación; y la del Creador, que

fomentaba procesos creativos desde el pensamiento serial; la última propuesta del curso plantea, a través de la Estrategia del Náufrago, la necesidad de saber depurar (para su flotabilidad, en términos metafóricos y de eficacia) el mensaje en un proceso de “encapsulación”.

La encapsulación es, en lenguaje informático, un mecanismo que consiste en organizar datos y métodos de una estructura, evitando el acceso a los mismos por cualquier otro medio distinto a los especificados y garantizando su integridad. Desde nuestro punto de vista, la encapsulación podría suponer un orden necesario para la expresión del mensaje, una estrategia de provocación dentro de unos límites. Similar a situaciones como la del escaparate, el expositor o la vitrina, el mensaje encapsulado requiere disposición de sus elementos para orientar la deriva interpretativa provocada por su contemplación. Las razones pueden variar desde organizativas, a poéticas, de espectacularización o de recopilación, etc.

Para nosotros elaborar un concepto (plástico) es determinar la representación de un grado estructurado de (un mensaje) una idea procesada a partir del esquema de derivas (asociativas) conocido de imágenes, materiales, objetos, procesos, ideas y palabras (o similar). Es además un estado depurado del discurso para su expresión. Una solución para la ecuación que plantea la estructura una botella, un mensaje, una intención.



La botella representa la necesidad de interpretar las condiciones formales en las que tanto el mensaje como la intención se expresan: su materialidad, escala, dimensiones, etc. Es importante porque esta dimensión formal (la botella) determina fundamentalmente su identidad y reconocimiento como mensaje de náufrago. En el mensaje se señala el particular sentido de lo expresado, qué se está contando. En cuanto a la intención, diremos que representa el conjunto de decisiones estratégicas que acaban determinando la apariencia y sentido, tanto de la botella como del mensaje.

PLANTEAMIENTO: El *arte* como tema.

El objeto artístico como artefacto.

Pregunta: ¿Cuál es la forma adecuada para tu mensaje?

ASUNTO: Realizar una obra preparada para su exposición. **CON PEQUEÑO DOSSIER DE GRUPO**, señalando el desarrollo de las diferentes tareas.

Debemos reflexionar ahora sobre la capacidad y eficacia de nuestro trabajo. Ser capaces de desarrollar un proceso de depuración (encapsulación) que sintetice y potencie los valores expresivos (artísticos). Significa eliminar arbitrariedades, ruidos y elementos innecesarios partiendo de la idea de obra entendida como encapsulamiento de un mensaje y una intención. Es necesario entenderla como artefacto autónomo ideado para el sentido diferido. Es necesario un cálculo que anticipe su éxito.

MATERIALIDAD, ESCALA, FORMA, PRESENTACIÓN.

Requisitos: El equipo (grupo) realiza el trabajo de asesoría y control, consensuando y

validando los proyectos y resultados, quedando esto reflejado en el dossier.

Metodología:

- Trabajo por grupos de tres personas para el debate de los planteamientos individuales, la consulta y reparto de los procesos y evaluación de los resultados.
- Trabajo individual para el desarrollo del proyecto. (Se acepta y valora cualquier posibilidad de colaboración cooperativa).

Actividades.

Desarrollo de tareas:

- Formación de grupos de tres personas.
- Sesión de puesta en común de los proyectos (debe contarse con el acuerdo y el parecer del grupo). Acta de la sesión.
- Informe al Profesor.
- Búsqueda de referentes.
- Desarrollo del Proyecto.
- Valoración conjunta de los resultados.

Valoración de resultados:

En términos generales, los resultados son buenos e interesantes. Como conexión o introducción a los planteamientos de tercer curso, esta última propuesta deberá incidir más claramente en los aspectos formales que anticipan la densidad expresiva de la obra de arte.



Autor: Pedro Erice. Curso 2011-12.

Do it (hazlo).

Título de la propuesta:	DO IT (HAZLO).
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL O EN GRUPO.
Curso de aplicación:	2010-2011. Segundo cuatrimestre.
TEMA PRINCIPAL: Tema 4. La mirada del otro.	
Resumen:	

Do it (1) Fluxus.

Ejercicio individual o para grupo reducido (unas 3 personas).

Los estudiantes buscarán información sobre el movimiento fluxus y eligen una partitura textual (event score) de algún artista fluxus. Dado el carácter abierto y poético de los textos el margen para la interpretación es muy amplio. Por otro lado pueden ser partituras muy específicas lo que les convierte en intérpretes. Les hace olvidarse del "por qué", y "para qué" de realizar una obra y se concentran en el "cómo".

Do it (2) El Ejercicio.

Es un ejercicio metodológicamente relacionado con el ejercicio sobre el fluxus.

Cada estudiante prepara y redacta un ejercicio que le gustaría que se hiciera en clase de *Laboratorio II*. Luego se intercambian esos ejercicios al azar y cada uno interpreta y realiza un ejercicio propuesto por su compañero-a.

Do it (3) Una continuación del ejercicio anterior.

El estudiante que ideó el ejercicio redacta a posteriori un comentario o análisis crítico tanto de la obra realizada por su compañero-a, como de su propio planteamiento original, viendo qué cosas han salido como esperaba, aspectos destacables, aspectos a mejorar y valoración en general.

Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Búsqueda de información sobre fluxus, buscar y elegir una partitura textual fluxus. Decidir cómo realizarla.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación):

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Hay algo de la mirada del otro, en tanto que el estudiante es un interprete de las indicaciones de otro autor, como un músico que interpreta una partitura o un artista que realiza una obra por encargo. Luego se expusieron y se comentaron en clase.



Autora: Iraitz Arabolaza. Curso 2010-11



Autora: Joana Mantzisor Curso 2010-11

OTROS

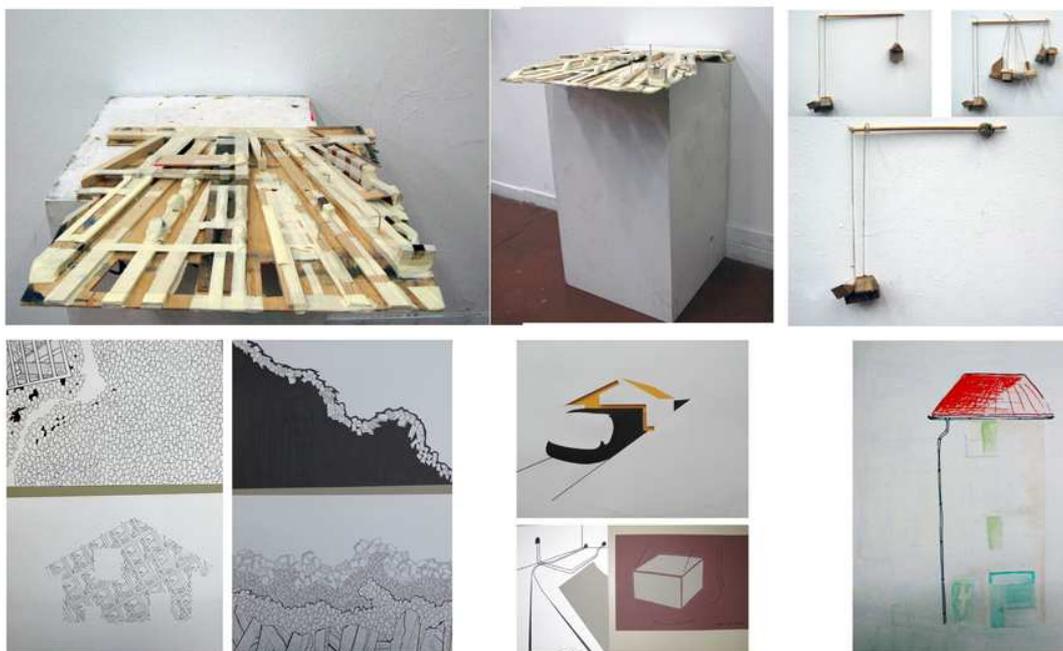
De otros laboratorios

Lugar

Título de la propuesta:	LUGAR
Tipo de propuesta:	PROYECTO INDIVIDUAL Y EN PAREJAS.
Curso de aplicación:	2011-2012. Primeras ocho semanas del primer cuatrimestre (<i>Laboratorio de imagen 1^{er} curso</i>).
TEMA PRINCIPAL: Temas 2 y 3. La Estrategia del Soñador y Dispositivos para la representación	
Resumen: El objetivo del trabajo es trasladar plásticamente un lugar vivenciado de manera personal a un lugar común (el lugar simbólico del arte). Es importante la elección del lugar y la vinculación del alumno con éste; siendo importante la percepción personal, la observación y la mirada selectiva e intencionada. El proyecto consta de varias partes con el objetivo de desarrollar un tema a partir de varios ejercicios relacionados entre sí. Primero se les pide una descripción del lugar mediante dibujos, fotografías, vídeo e incluso pueden utilizar palabras para describir sensaciones. Con el material que traen a clase, se ve y se comenta para posteriormente trabajar conjuntamente con otra persona (por parejas). Y partiendo de la información que ambos aportan -de dos lugares completamente diferentes- tienen que inventar otro lugar utilizando el dibujo o el collage. La tercera parte del proyecto se trabajará individualmente y tendrán que realizar una serie (de 10 dibujos, pinturas, esculturas, fotografías o collage) partiendo de la descripción inicial del lugar elegido para trabajar. En este caso pueden trabajar en el medio que quieran pero no pueden hacer uso de las palabras para describir sensaciones; tendrán que esforzarse en transmitirlos por medios plásticos. La cuarta y última parte del proyecto también se abordará individualmente y consiste en crear una cartografía partiendo de diversos materiales excepto cualquier tipo de pegamento. También se les pone como condición que no pueden utilizar ningún elemento que únicamente funcione de soporte.	
Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Descripción del lugar elegido mediante fotografías, dibujos o vídeo (una semana de trabajo).	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): - Trabajo por parejas. “Inventar un lugar partiendo de dos lugares que no tienen nada en común”; dibujo y collage en acuerdo con el compañero (dos semanas de trabajo). - Serie de 10: experimentar plásticamente y con cualquier medio variaciones de la primera descripción que se ha hecho del lugar elegido (una semana de trabajo). - Cartografía: experimentar con todo tipo de materiales excepto el pegamento para crear una cartografía del lugar (tres semanas de trabajo).	

Actividades Tema 4 (La mirada del otro):

- Se les entrega un capítulo (el primero) del libro “Modos de ver” de John Berger sobre el tema de la mirada y otro del libro “Lekuak” de Bernardo Atxaga. Ambos se comentan en clase en relación a la clase teórica para que después hagan un trabajo de reflexión en torno a la construcción de la mirada teniendo en cuenta los textos leídos, la clase teórica, la película “Dersu Uzala” de Akira Kurosawa y las descripciones que han hecho ellos mismos y sus compañeros del lugar elegido (de su propia mirada). Antes de comenzar a escribir se debatirá en clase viendo los trabajos de todos ellos en grupo.
- Presentación de la cartografía.



Autores: Aitor Renteria, Amaia Asategi, Jon Ander Mayoz e Ibai Milikua

Memoria.

Título de la propuesta:	MEMORIA.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO COLECTIVO.
Curso de aplicación:	2011-2012. Primer cuatrimestre (<i>Laboratorio de imagen</i> curso).

Resumen: Proyección de una imagen durante un breve lapso de tiempo, un minuto. Descripción textual y dibujo esquemático de los aspectos a destacar. Se intercambian los resultados y cada estudiante revisa y "corrige" lo que el anterior ha anotado, añadiendo lo que a su parecer falta en la observación.

Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): El carácter subjetivo de toda mirada.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Comparación de varias observaciones sobre un objeto común y el modo en que estos se registran.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): El carácter activo de mirar y observar. Los distintos puntos de vista posibles. La constatación de que siempre realizamos lecturas subjetivas sobre la realidad.

Representación en cuatro ejercicios.

Título de la propuesta:	REPRESENTACIÓN EN CUATRO EJERCICIOS.
Tipo de propuesta:	4 EJERCICIOS INDIVIDUALES DE UNA SESIÓN CADA UNO.
Curso de aplicación:	2011-2012. Primer trimestre (<i>Laboratorio de imagen 1^{er} curso</i>).

Resumen: Cuatro ejercicios sobre la representación.

1- Sinestesia. Estímulos sonoros representados visualmente. 4 tracks de audio de distinto carácter (sonidos electrónicos, grabaciones de campo, música clásica y música pop) interpretarlos y tratar de representarlos de una manera plástica. En este caso fue en formato bidimensional (dibujo pintura o imagen fotográfica). Se puede hacer esta transferencia usando otras disciplinas o estímulos (del tacto al texto, de lo olfativo a lo objetual, etc., este primer apartado se corresponde a lo perceptivo.

2- Representación objetiva. Tratar de representar algo de la forma más objetiva posible, en base a un objeto real que todos puedan tener delante de sus ojos. Objeto común que todos puedan tener en sus casas u objeto traído al aula.

3- Representación e imaginación. Siguiendo la lógica de las manchas de Leonardo o el test de Rorschard. Partiendo de unas manchas más o menos abstractas representación de algo reconocible guiado por la imaginación.

4- Límites de lo representacional o figurativo. Segunda parte del ejercicio anterior. Partiendo de una imagen reconocible tratar de simplificarlo y desestructurarlo hasta llevarlo al "campo de las manchas". Ver cómo una imagen pierde sus características de representaciones y pasa a lo informe y lo abstracto.

Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): La importancia de lo perceptivo. Intuición, interpretación libre de diferentes estímulos, observación de los fenómenos.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación):
Representación cultural, icónica, simbólica.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Comparación de los distintos resultados provenientes de lo mismos estímulos y de las diferentes estrategias representaciones adoptadas por cada uno de los estudiantes.

*Nota: al comentar los resultados en clase usamos la estrategia de "impersonación", es decir el autor de la obra hace preguntas sobre su propio trabajo y otro estudiante responde como si él fuera el autor de la obra.

NO REALIZADOS

Partiendo de una crítica.

Título de la propuesta:	PARTIENDO DE UNA CRÍTICA.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL O EN GRUPO (4 SESIONES).
Curso de aplicación:	NO REALIZADO.
Resumen: Crítica (2). Realizar una obra o varias partiendo de una crítica de arte de un periódico o revista en el que se han suprimido el nombre del autor, etc. Comparar los resultados. Compararlos con las obras del propio artista.	
Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Búsqueda de información, comparación.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Ponerse en la piel de otro autor en base a descripciones textuales, autor-actor.	
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Partir de un input textual, interpretar lo escrito, traducción, imaginar lo que el autor del texto vio y realizar lo que ese supuesto artista realizó. Comparar al final del ejercicio con las obras que el artista original realizó en su momento, exposición en clase.	

Bitácora ficticia.

Título de la propuesta:	BITÁCORA FICTICIA.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO EN GRUPO.
Curso de aplicación:	NO REALIZADO.
Resumen: Búsqueda de información condicionada. Por ejemplo: rastros de la cultura inca en los wc de la facultad. Agrupar y presentar esa información en un soporte físico o digital. Se relacionará esa información, en este caso, con otras imágenes y textos sobre los incas recogidos de otras fuentes. Lo arbitrario de cualquier investigación y los condicionamientos culturales y sociales que afectan a nuestra mirada. Se pueden hacer visionados comparados de documentales y falsos documentales: “Zuloak” de Fermín Muguruza, “F for Fake” de Orson Welles, “This is Spinal Tap” de Rob Reiner, etc...	

Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Observar, imaginar, recogida de información lúdica.

Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Presentar esa información de forma verosímil y darle un carácter científico. "Representar" un estudio arqueológico o un documental.

Actividades Tema 4 (La mirada del otro): El acondicionamiento externo. Exposición y comentarios posteriores.

Recopilar gestos.

Título de la propuesta:	RECOPIRAR GESTOS.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL, UNA SESIÓN.
Curso de aplicación:	NO REALIZADO.
Resumen: Observar a la gente en la calle, en la tv, etc. y completar un catálogo de cinco gestos corporales o faciales. Tratar de reproducirlos en clase. No hay registro, sólo la memoria y la imitación gestual.	
Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Observación atenta de una parte de la realidad.	
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Imitación, práctica y aprendizaje de esos gestos.	
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Mímica, representación, exposición en público.	

Artista imaginario.

Título de la propuesta:	ARTISTA IMAGINARIO.
Tipo de propuesta:	EJERCICIO INDIVIDUAL.
Curso de aplicación:	NO REALIZADO.
Resumen: Cada estudiante se inventa un artista, su nombre y su biografía. Lo documenta, lo contextualiza en una época y en un lugar y si quiere en un movimiento artístico concreto. Y presenta ese dossier. Al mismo tiempo realizar la obra que supuestamente ha producido ese artista. Obra de cierto volumen, por ejemplo si es	

pintor, más de un cuadro, una serie.
Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Búsqueda de información sobre la vida y obra de artistas reales, comparar y tomar ideas para el artista imaginario que se va a construir.
Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Elegir el formato del "dossier" y de la obra.
Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Exposición y comentarios públicos.

OTROS

Transferencias.

Título de la propuesta:	TRANSFERENCIAS.
Tipo de propuesta:	INDIVIDUAL EN RELACIÓN AL GRUPO.
Curso de aplicación:	NO REALIZADO.
<p>Resumen: Se basa en ir transformando un proyecto según pasa de mano en mano, de forma parecida al procedimiento del cadáver exquisito surrealista. Cada artista comienza una línea o proyecto y lo materializa durante una semana y se lo pasa a otro artista que tiene otra semana para transformar eso que le ha llegado (puede ser cualquier cosa: vídeo, fotos, objetos,...) y por supuesto va cambiando de forma y técnica. A su vez, cada semana uno de los artistas propone una condición que tienen que cumplir todos participantes. Por lo tanto, cada semana se trabaja con dos estímulos distintos (la obra que te llega y la pauta o condición de esa semana) y hay que tratar de unificarlos. Por último, hay un registro de lo que hace cada uno que pasa a un archivo común.</p>	
<p>Actividades Temas 1 y 2 (Viajero y Soñador): Observación de la forma de trabajar de otros artistas.</p>	
<p>Actividades Tema 3 (Dispositivos para la representación): Dar respuesta a dos estímulos distintos en poco tiempo, y seguir con ese ritmo durante varias semanas o meses.</p>	
<p>Actividades Tema 4 (La mirada del otro): Registro de actividades y reflexión sobre lo creado.</p>	

8. CONCLUSIONES

Antonio Achúcarro



En el apartado de conclusiones, pasaremos revista sobre todo a las dificultades metodológicas que nos hemos encontrado en estos dos años de nueva implantación de la asignatura, para apuntar posibles líneas de trabajo conducentes a la mejora de la misma. Las agruparemos por temas, para deslindarlas adecuadamente. Comenzaremos con los aspectos debidos a circunstancias externas para centrarnos después en las cuestiones que nos atañen más directamente.

1. Procesos de trabajo y metodología docente: Distribución de la docencia.

Hemos tratado, en el apartado de introducción, las dificultades que ha generado la redistribución de la asignación docente de los Departamentos entre el primer y segundo curso de implantación, para el mantenimiento de la continuidad en el desarrollo del PIE. Abordaremos ahora otro aspecto de la distribución de la docencia que tiene que ver con la asignación compartida por dos o, en su caso, tres profesores en un mismo grupo.

Esta coyuntura, que también está impuesta por las necesidades docentes de los departamentos, dificulta asimismo la dinámica de trabajo propuesta, pues entendemos el *Laboratorio* como un proceso continuo que se va resolviendo parcialmente en cada una de las fases de trabajo del curso. A través de esa continuidad, el alumnado va conectando paulatinamente aspectos relativos a su propia experiencia con distintas posibilidades expresivas desde la (ideal) experimentación con distintos medios. El aprendizaje se produce secuencialmente al ir introduciendo niveles de complejidad creciente en un problema único que se ofrece de manera secuenciada, abordando, en cada propuesta, aspectos parciales del total. Y aunque es cierto que, sobre todo en las primeras fases del curso, las propuestas pueden parecer ejercicios aislados, con el transcurrir del proceso, el alumnado, en muchos casos, acaba conectando las nuevas propuestas con aspectos abordados en las precedentes.

La impartición compartida en un mismo grupo puede romper esa continuidad, quedando el planteamiento inicial fragmentado en “micro cursos” que favorezcan la aparición de una percepción de falta de sentido en el alumnado. Para poder mantener la sensación de continuidad, es necesaria una actitud receptiva entre los profesores, así como un gran esfuerzo adicional de negociación, adaptación y coordinación de contenidos que posibilite la convergencia de miradas, lo que no siempre es posible. Es preferible, pues, que la asignatura sea impartida en cada grupo por un único docente, a fin de crear un contexto que dé continuidad al planteamiento y lo dote de sentido, y en asignaturas de nueva creación, como la que nos ocupa, será labor del equipo de profesores, en las reuniones de coordinación de asignatura y curso, la revisión de los criterios iniciales desde la experiencia de cada grupo, para el asentamiento y mejora de la propuesta inicial; esa labor, parece que podría hacerse de modo más favorable si se diera, asimismo, una continuidad en la asignación docente para cursos sucesivos, pues la experiencia continuada en la materia a medio o largo plazo, resulta también beneficiosa para la optimización de criterios entre los miembros del equipo docente, de cara al asentamiento de los contenidos.

2. Procesos de trabajo y metodología docente: Infraestructura, espacios, temporalidad.

Otro de los aspectos ajenos al PIE que afecta a cuestiones metodológicas tiene que ver con el número de grupos por aula, con el equipamiento y con la nueva distribución horaria.

En primer lugar, actualmente estamos en fase de transición entre dos planes de estudio, con la consiguiente acumulación de asignaturas de ambos planes, que tienen que coexistir en un espacio limitado. Esto hace que, al menos temporalmente, o así lo esperamos, los ocho grupos de *Laboratorio* -de una media de unos cuarenta alumnos por grupo- hayan tenido que compartir un único espacio. Esta sobresaturación obliga a ser muy escrupulosos en cuanto a la gestión del espacio e impide que los trabajos en proceso puedan permanecer expuestos en el aula durante su realización para no interferir en la actividad docente de los otros grupos, pero la presencia de trabajos diversos en un mismo espacio, al menos en Bellas Artes, ofrece información directa sobre otras posibilidades de respuesta ante problemas afines, favorece el intercambio de opiniones y puede servir de modelo para otros compañeros, ayudando a generar ideas.

Unido a esto está la falta de equipamiento. Actualmente hay cuatro cámaras de fotos y cinco ordenadores en el aula para todos los grupos, y una caja de herramientas con material básico. Recientemente se ha incorporado al equipamiento una impresora A3. Es verdad que en un *Laboratorio*, que debe estar abierto a posibilidades muy diversas, no puede haber un equipamiento demasiado especializado, pero al menos, el material a disposición debería permitir un uso experimental de las TICs -herramienta fundamental en los procesos creativos hoy en día- ofreciendo la posibilidad de trabajar en formatos medianos y de permitir explorar con la interacción entre diferentes medios y soportes (transversalidad). En este terreno, nos queda un camino por recorrer que esperamos que se vaya resolviendo en la medida que superemos este período de transición entre planes y vaya habiendo presupuesto para dotar adecuadamente la asignatura. Un equipamiento mínimo para experimentar, unido a la presencia de trabajo “en proceso” en el aula, son circunstancias que invitan a la continuidad de su uso en horas no presenciales y, consecuentemente, a la interacción entre grupos.

En tercer lugar, la implantación del Nuevo Plan ha llevado pareja una nueva distribución horaria, que ahora se estructura en módulos de dos horas. Los módulos horarios, en el último Plan de Estudios en Bellas Artes, eran de tres horas por clase. Hemos tenido que adaptarnos a esta reducción, pero hemos constatado la dificultad que engendra. Los módulos actuales, operativos desde el punto de vista administrativo, generan, académicamente, una sensación de fragmentación porque reducen el tiempo real de inmersión en la tarea o porque actividades colectivas tales como el visionado de una película tienen que dividirse en dos sesiones porque en una sola no se cubre siquiera el tiempo de proyección. El hecho de que los alumnos deban desplegar y recoger el material en cada clase, reduce aún más el tiempo operativo e impide que, por ejemplo, ciertos trabajos que necesitan un tiempo de secado puedan permanecer expuestos y airearse adecuadamente, máxime cuando se realizan ejercicios colectivos encadenados en los que lo deseable sería que los resultados pudieran permanecer expuestos para ser retomados para una nueva actividad en la sesión siguiente.

Todas estas circunstancias dificultan la dinámica de “art work in progress” que debería ser propia de un laboratorio, donde cuestiones como la inmersión en la tarea

durante un cierto tiempo, estando rodeado del material de trabajo y teniendo ciertos medios a disposición, son factores importantes que posibilitan la improvisación y favorecen el surgimiento y la concatenación de ideas. Esperemos que, al menos algunas de ellas, puedan corregirse cuando finalice el plazo de transición entre los dos Planes de Estudios actualmente vigentes. En todo caso y, por nuestra parte, se hace necesario el establecimiento de unas pautas más consensuadas para la gestión más precisa de los tiempos, especialmente del tiempo presencial, pues la planificación de actividades reguladas será fundamental para suplir las carencias de espacio y equipamiento, favoreciendo la continuidad del proceso de trabajo y posibilitando el registro de la evaluación continua de un modo más eficaz.

3. Procesos de trabajo y metodología docente: Atención a las derivas y transversalidad.

Hemos dicho en la introducción que al inicio de la implantación de la asignatura creamos un esquema escalonado en niveles crecientes de complejidad para la puesta en práctica del temario. Dentro de ese marco, cada profesor tenía plena libertad para desarrollar sus propias propuestas, debiendo tener presentes, sobre todo, dos aspectos que considerábamos fundamentales en la docencia del *Laboratorio*: la “atención a las derivas” que se produjesen durante el proceso -con intención de darles curso en la medida de lo posible-, así como la noción de “transversalidad”, base del trabajo experimental de la asignatura.

Respecto a la “atención a las derivas”, hemos intentado seguir a Edgar Morin, cuando afirma:

“En el momento en que un individuo emprende una acción, (...) ésta comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial.(...) Esto nos obliga a seguir la acción, a tratar de corregirla (...) La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones (...). El programa no obliga a estar vigilante, no obliga a innovar. (...) Es por eso que tenemos que utilizar múltiples fragmentos de acción programada para poder concentrarnos sobre lo que es importante, la estrategia con los elementos aleatorios”⁴⁶.

Desde la perspectiva ofrecida por Morin, hemos considerado el programa de la asignatura no tanto una estructura rígida, cuanto la base de una estrategia de trabajo más flexible que permitiese dar cabida a las respuestas individuales, dándoles forma de manera pautada dentro de los requerimientos de la asignatura. A eso es a lo que hemos llamado la “atención a las derivas”, la capacidad de adaptar el programa para dar respuesta a las circunstancias que fuesen surgiendo en función de las iniciativas del alumnado. La dinámica propuesta, coherente desde el punto de vista programático, se ha podido llevar a cabo, sin embargo, de manera relativa debido a la dispar dinámica de grupos y, en relación directa con ella, a la incidencia de la respuesta individual del alumnado. La casuística producida ha sido diversa.

⁴⁶ Morin, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona, 2003, p. 115.

Respecto a la dinámica de grupos.

Una de las dificultades detectadas ha sido la de armonizar la estructura programática inicial con la necesaria apertura que tiene que cubrir una asignatura como *Laboratorio*, intentando dar curso a las iniciativas del alumnado. Esa “apertura a las derivas” se hace muy difícil en grupos de más de cuarenta alumnos, como los asignados a *Laboratorio 2*, puesto que la atención, que debe ser muy individualizada (es casi una labor de tutorización pura) requeriría, para hacerse adecuadamente, de grupos menos numerosos puesto que obliga constantemente a reformular las propuestas planteadas “en tiempo real” para adaptarlas a los requerimientos de cada caso, lo que, en grupos tan numerosos, diversifica la problemática hasta niveles difícilmente manejables salvo por un esfuerzo extra en labores de seguimiento y evaluación de resultados. Como consecuencia de esto, hemos empezado a debatir sobre otras maneras posibles de reestructurar los contenidos del programa, que resulte menos gravosa y más eficaz, y que pondremos a prueba los profesores que permanezcamos en la docencia de laboratorios durante el curso 2012-13. Pero aún es pronto para incluirla en este documento.

En todo caso, y volviendo al tema, no todas las metodologías funcionan bien en cualquier grupo. El nivel de maduración del alumnado, el carácter de cada grupo o la capacidad de motivación que tengan las propuestas, son factores decisivos respecto al tipo de respuesta que se obtiene. En grupos en los que hay alumnos participativos, con buena capacidad de respuesta, con un buen nivel de autonomía y que se sienten motivados por la problemática planteada, la influencia positiva que éstos ejercen sobre el resto del grupo favorece que al final todo el conjunto de la clase tenga una actitud más activa y participativa. En grupos más pasivos o menos motivados, resultan más operativas propuestas de corto recorrido, pues suponen un mayor nivel de presencia del profesor y ofrecen resultados rápidos en lapsos breves de tiempo. La estrategia de ejercicios cortos es útil, al menos en teoría, para crear una cierta dinámica de trabajo, más dirigida, que el alumnado pueda ir asumiendo como propia para utilizarla a medida que los planteamientos se vuelven más complejos y los plazos se van alargando. El diseño de una problemática escalonada de menor a mayor dificultad, incorporando sucesivamente cada uno de los temas, pretendía cubrir las dos posibilidades porque a nuestro juicio facilita una paulatina adquisición de autonomía.

Respecto a la respuesta individual del alumnado.

Juan Fernando de Laiglesia, catedrático de Escultura en la Universidad de Pontevedra, defiende la “*proyección y creación objetual de la obra de arte*” como una de las posibles vías de Investigación en Arte, una vía que se fundamenta en la actuación antes que en el (pre)juicio:

“El trabajo creativo (...) comienza haciendo caso omiso de las consecuencias posibles de sus actos: es inicialmente irresponsable, y sólo luego, una vez ocurrido aquello en lo que ha incurrido (...) podrá dar buena cuenta de lo sucedido (...) El ánimo creativo-investigador priorizará así un presente continuo de lo colectivo (...). Para este observador-creador, todo está aconteciendo ante los ojos. No hay nada ya acontecido ni cerrado. En ese gerundio global de lo que existe, llega a pensar que las cosas no existen

razonadamente ni razonablemente, sino que están tratando de hacerlo, están insistiendo en un significado en permanente construcción”⁴⁷.

En consonancia con esta afirmación, hemos entendido el *Laboratorio* como el germen de un lugar de Creación e Investigación. Un territorio abierto en el que pretendemos que el alumnado transite por un proceso de prueba-error, que experimente, que vaya y vuelva sobre los problemas hasta que encuentre algo que para él adquiera significado. Los aparentes “fracasos” del camino pueden resultar, a medio plazo, grandes hallazgos, pero para ello es necesario que el alumnado adquiera con el propio quehacer un compromiso personal, una actitud curiosa y receptiva que dé prioridad a la actuación, aplazando el juicio para las fases finales del proceso y la recapitulación de lo ya hecho. En relación con esto, el tipo de perfil que nos encontramos es diverso.

Como perfiles favorables están, por un lado, los alumnos que tienen recursos y se implican con la asignatura permaneciendo abiertos al proceso e interesados en los hallazgos que van surgiendo. También hay un tipo de alumnado que en un principio se siente desconcertado por la dinámica -inhabitual- que se le propone pero permanece abierto y, en la medida en que va cogiendo confianza y encontrando resultados en los que se reconoce, se implica y participa de manera cada vez más activa en la dinámica propuesta. Estos dos perfiles de alumnado crean sinergias positivas en el grupo y acaban motivando al resto de compañeros.

Más difíciles de gestionar son los perfiles de alumnos con recursos que, en la medida en que se negocia con ellos un mayor nivel de autonomía adecuado a sus recursos, acaban eludiendo la dinámica propuesta, confiando en que finalmente aprobarán la asignatura con la presentación final de los trabajos, desaprovechando así la posibilidad de contrastar y ampliar sus propias referencias y de compartir su proceso con los compañeros de clase. También están aquellos a quienes, por motivos laborales o de otra índole, les resulta difícil la asistencia continuada a clase. Para todos ellos se hace necesario un diálogo personalizado a principio de curso en el que expongan sus circunstancias y a partir de eso, si es el caso, establecer con ellos una propuesta alternativa, en la que ellos mismos asuman un compromiso efectivo con la asignatura y se responsabilicen de dar continuidad al trabajo propuesto, pues debemos decir que las respuestas más interesantes desde el punto de vista de la intensidad y originalidad de las derivas, han sido aquellas que han llegado a desarrollar con mayor plenitud planteamientos y criterios personales. Es necesario dar espacio a esas iniciativas especiales pero debe hacerse siempre dentro del marco académico, con acuerdos, estableciendo un tipo de compromiso alternativo.

También esta la situación de aquellos alumnos que, probablemente por la inercia del sistema educativo actual, necesitan buscar el resultado final en la primera idea, ejecutándola sin cuestionarla y eludiendo así el vacío de la posibilidad de encuentros en el error. Buscan soluciones rápidas, necesitan mantenerse en lo que saben y en muchos casos siguen demandando la seguridad de hacer aquello que el profesor se supone que espera de ellos. Esta actitud, que elude el enfrentamiento con la incertidumbre es, paradójicamente, sumamente autocrítica y trae un juicio -frecuentemente negativo- a primer término, bloqueando la apertura al devenir del proceso, y suele considerar la actividad del laboratorio como un sinsentido. Es una posición difícil de corregir porque es resistente y requiere, necesariamente, un cambio de actitud hacia una posición más receptiva respecto a los encuentros útiles que puedan surgir en un proceso cuyo resultado no está determinado

⁴⁷ “Discurrir, ocurrir, incurrir. Sobre el investigar en la cosa del arte”. Presentado en el “1^{er} Congreso Internacional de Nuevos Procedimientos Escultóricos”. Universidad Politécnica de Valencia, el 13, 14 y 15 Noviembre 2002, y publicado en: AA.VV.: ¿Qué es la Escultura hoy? Grupo de investigación Nuevos Procedimientos Escultóricos, Valencia, 2003, pp. 13-18.

desde el principio. Pero sin implicación personal en el trabajo no hay *Laboratorio*, hay otra cosa. El reto para el profesorado es conseguir esa motivación que funcione como detonante del cambio de actitud -difícil labor en grupos de cuarenta alumnos-. Resulta aquí determinante el fomento de una autocrítica constructiva que les haga conscientes de la necesidad de la experimentación como un paso necesario en todo proceso de creación.

Respecto a la gestión de los tiempos: Presencial y no presencial.

Otra de las dificultades detectadas ha sido la gestión de los tiempos. Durante estos dos cursos hemos ensayado diversas maneras de encontrar un equilibrio entre los requisitos del programa y la necesaria incorporación de las propuestas de trabajo sugeridas por los estudiantes a la dinámica docente. En algunos casos se ha optado por comenzar la asignatura con propuestas de ciclo corto más tutorizadas que, a medida que el curso avanzaba, se iban haciendo más largas y autónomas. En otros casos, se ha optado porque los alumnos tengan desde el principio una mayor autonomía. En todo caso y, en esta primera fase de ensayo, se ha dado una excesiva heterogeneidad de planteamientos que convendrá optimizar a futuro a partir de las experiencias que hayan ido dando resultados más eficaces.

En este sentido, y tras contrastar criterios, parece que lo más efectivo, a pesar de las dificultades mencionadas, ha resultado ser -como hemos mencionado en otras ocasiones-, un cierto nivel de tutorización de los trabajos al inicio, cediendo paulatinamente la iniciativa al alumnado⁴⁸. Pero necesitamos optimizar la gestión de los tiempos. Como posibilidades de mejora, convendría establecer una planificación más precisa del cronograma de curso, consensuando, por un lado, una estructura que combine propuestas de ciclo corto y largo con tipologías de ejercicios y proyectos definidos para cada tema al hilo de lo argumentado más arriba, y estableciendo, por otro lado, una estructura posible, común y pormenorizada de actividades presenciales y no presenciales particularizadas, sobre todo para las primeras fases del trabajo y para las sesiones de puesta en común de las tareas no presenciales, con tiempos regulados en fechas y plazos para las presentaciones de los trabajos.

En relación directa con esto, está igualmente el asunto del modo de presentación de las propuestas en las clases teóricas al inicio de las mismas. Nuestra tendencia, quizá también por la inercia debida a la experiencia, es presentar los contenidos de una manera demasiado “académica” en el sentido de ofrecerles una información “cerrada” que apunta a un tipo de resultado concreto. Intentando abrir esa concepción, hemos ensayado nuevas maneras de presentar la información. Al hilo de los debates realizados, parece más adecuado que la información visual y las referencias de las presentaciones se estructuren de un modo más abierto, para servir, antes que como un modelo, como un marco de referencia que estimule el pensamiento analógico desde las sugerencias que ofrecen, para que el alumnado pueda ampliarlas desde su propio marco referencial, generando una base de datos propia que quede incorporada a su inventario personal.

Conviene, pues, profundizar en el establecimiento de fuentes pedagógicas comunes. Una estructura básica de ejemplos, artísticos y extraartísticos, que ofrezcan

⁴⁸ En un grupo del curso 2010-2011, a mediados del primer cuatrimestre y a propuesta de una alumna que demandaba más autonomía, se decidió realizar un debate y votación sobre un cambio de dinámica, en la que se les daría una mayor autonomía pero teniendo ellos que adoptar una posición personal más comprometida. El conjunto de la clase decidió continuar con la dinámica más tutorizada, pues finalmente consideraron que, en aquel momento, preferían recibir nuevas pautas para ir las incorporando a su repertorio personal.

pautas metodológicas o sugieran actitudes específicas; una base de datos compartida de documentación fotográfica y videográfica que ilustre procesos de trabajo de artistas reconocidos para debatir sobre ellos, pues pueden ser buenas referencias para hacerles conscientes de la metodología del proceso creativo, en la que hay que volver sobre los problemas hasta ir optimizando las ideas iniciales para llegar a una conclusión final. La información inicial servirá así como un marco de referencia amplio cuya acotación vendrá dada por el tipo de trabajo a realizar por el alumno en cada propuesta y de acuerdo al vínculo que establezca con ésta desde sus intereses personales.

Al hilo de esta cuestión, una de las tareas básicas para la asignatura ha sido el llamado “Cuaderno de Bitácora”, que hemos considerado como otro de los puntales del *Laboratorio* y que hemos entendido como un diario y base de datos de la asignatura. Queda pendiente una revisión y adaptación de su función, porque parece que, en general, ésta no ha sido bien entendida y, al menos en algunos grupos, los alumnos han tenido que realizar cuadernos de trabajo para distintas asignaturas, quejándose de un “exceso de bitácoras”. Quizá, al hilo de lo que se ha ido comentando en otros foros, la bitácora debiera cumplir la función de una carpeta, cuaderno o portafolio de carácter transversal, más que específico de la asignatura, un documento que sirva al alumno como puente entre materias y personal diario de trabajo de curso. Así los profesores podríamos recurrir a él para dirigir más adecuadamente el trabajo de los alumnos hacia sus propias inquietudes.

En este ámbito conviene también resaltar la necesidad de debatir y precisar las propuestas de trabajo en equipo. Durante estos dos cursos hemos abordado este aspecto de varias maneras: mediante proyectos de equipo, mediante propuestas que hemos llamado colaborativas, mediante debates y puestas en común o mediante diversas actividades de coevaluación. Pero parece también necesario un mayor nivel de consenso en este aspecto.

Respecto a la evaluación y fomento de la actitud autocrítica constructiva.

La evaluación ha resultado ser el punto más débil de todos y necesitado de especial atención. Si consideramos, como hemos considerado, que todo el trabajo que se hace en la asignatura constituye un único proceso/proyecto de trabajo, la evaluación debería ser reflejo del proceso total, como un todo cuyo resultado solamente se percibiría globalmente a la conclusión del curso, ya que el proceso es, por naturaleza, fluctuante, pudiendo estar sometido a múltiples avatares debidos a la diversidad de casuísticas personales de modo que, en algunos casos, la evolución puede darse de manera constante mientras en otros puede resultar ser altamente irregular porque determinados aspectos que hayan podido permanecer bloqueados durante una parte del curso precipiten de golpe, dando lugar a un gran avance en un breve lapso de tiempo. ¿Cómo podemos cuantificar, de una manera justa, las derivas surgidas en los procesos de trabajo con arreglo a los requerimientos del programa y a los resultados finales obtenidos?

El sistema óptimo, que hemos adoptado, como adoptamos en casi todas las asignaturas de Bellas Artes, es la evaluación continua, pero considerando que, en el caso del *Laboratorio*, los datos relevantes debieran surgir, sobre todo, del devenir del proceso de aprendizaje a través del registro del acontecer cotidiano en el aula. Este registro “día a día” permitiría reflejar tanto las derivas ocurridas en el transcurrir de la asignatura en la ficha de cada alumno, cuanto la trayectoria final, ascendente o descendente, del proceso seguido. Las referencias parciales cumplirían únicamente la función de orientar al alumno sobre el estado actual de su proceso en un momento dado, más que como datos de promedio, ya que las fases finales del trabajo son cualitativamente más significativas que

las fases iniciales y deberían tener mayor peso en la nota final; pero un registro cotidiano pormenorizado del acontecer del aula genera muchísimo volumen de trabajo y resulta, además, muy difícil de cuantificar adecuadamente.

Para la evaluación día a día del proceso de trabajo hemos consensuado tres campos de registro de datos:

En primer lugar, datos de presencialidad en el aula y participación activa, mediante registros de asistencia y anotaciones. Este factor refleja la actitud básica frente al trabajo.

En segundo lugar, registros de referencias al proceso de trabajo, en las que se incluyen componentes tanto actitudinales (capacidad de indagación, deseo de superación, responsabilidad respecto al propio trabajo, tenacidad en el proceso de aprendizaje aunque el resultado no sea brillante, nivel de motivación, evolución personal etc.), como aptitudinales (nivel de recursos personales propios y adquiridos durante el proceso, coherencia y originalidad, creatividad, nivel de experimentación, etc.).

Finalmente, en tercer lugar, la consideración de la calidad de resultados adquirida a final de curso. Este último punto registra sobre todo el nivel de aptitud alcanzado, el nivel de recursos manejados para el acceso a tercer curso y, comparativamente respecto a la propia trayectoria personal, refleja también la evolución debida al proceso de aprendizaje, con los resultados diferenciales obtenidos entre el pistoletazo de salida y el punto de llegada.

Si bien en el programa los tres campos de registro -actitud básica, proceso de trabajo y resultados finales-, están porcentualmente cuantificados, los intentos de adaptación a las circunstancias individuales nos ha llevado a tener que flexibilizar los porcentajes de cada ítem en el intento de adecuarlos al nivel de respuesta de los diferentes grupos. Tras la experiencia, parece que hay consenso en la necesidad de estandarizar sistemas de evaluación que incluyan de manera significativa factores de autoevaluación y coevaluación por parte de los alumnos, de modo que al final, la evaluación sea una parte más del proceso de trabajo, que, en relación directa con el tema 4, “La mirada del otro”, haga intervenir necesariamente al factor de juicio y (auto)crítica en el proceso.

Como acciones posibles para la coevaluación y la autoevaluación, será necesario reservar al final de cada propuesta un tiempo para la reflexión colectiva sobre el trabajo de los compañeros evitando los juicios subjetivos y centrándose en aspectos concretos del mismo, consensuando el mejor modo de hacerlo; así como diseñar tareas específicas de reflexión autocrítica sobre el proceso desarrollado por cada uno, sus dificultades y hallazgos, registro de errores o decisiones insatisfactorias, etc.

Para el desarrollo de este importante aspecto del aprendizaje, aunque también hemos ensayado diversas fórmulas en cada uno de los grupos, deberíamos tipificar las actividades más adecuadas para la auto y coevaluación, consensuar criterios comunes así como determinar los tiempos presenciales adecuados para que su puesta en práctica no resulte en detrimento de otras actividades. Nos queda mucho trabajo de sistematización en ese ámbito y quedaría por ser debatido en profundidad en las reuniones de coordinación de *Laboratorios*.

Respecto a la transversalidad y las labores de coordinación.

Al hablar más arriba del trabajo en la Bitácora, surgió la cuestión de la transversalidad, factor que, en nuestro caso, debemos considerar en dos sentidos: por un lado, al interior de la asignatura y por otro, respecto a las demás asignaturas del Plan de Estudios.

En cuanto a la transversalidad al interior de la asignatura, el *Laboratorio* debería posibilitar, por un lado, que el alumnado dé respuesta a los planteamientos que se le ofrecen utilizando el medio de expresión con el que cada alumno se sienta más afín -lo que debería incluir un buen equipamiento docente-, pero por otro, también debe considerar el trabajo que cada alumno hace respecto a la integración de medios diversos y ampliación de su propio lenguaje desde criterios de experimentación, explorando nuevas vías de trabajo interdisciplinar a partir de sus preferencias. En este difícil equilibrio entre opuestos se han explorado también posibilidades diversas para llevarlo a cabo; hay quienes han preferido dejar que cada alumno trabaje desde el medio de su preferencia incitándole a probar nuevas posibilidades, otros han optado por alternar propuestas, que obligaban a todos los alumnos a responder en un medio concreto, con otras que permitían al alumnado desarrollar el trabajo en el medio elegido por ellos, dentro de lo posible, dando cada vez más prioridad a esta segunda opción a medida que el curso avanzaba y, dejando, en todo caso, que los trabajos finales tendieran a resolverse desde la afinidad personal. En todo caso, sobre este aspecto queda todavía mucho debate por hacer para unificar criterios.

En cuanto a la transversalidad entre asignaturas, el *Laboratorio* debiera ser el crisol donde el alumnado pueda incorporar los conocimientos adquiridos en otras materias como parte del inventario de la asignatura, para ser aquí sometido a procesos de revisión, transformación, hibridación e integración en un discurso cada vez más personal. El *Laboratorio* serviría así como catalizador y aglutinante de contenidos, desarrollando la interdisciplinariedad como parte de la mecánica procesual creativa y adquiriendo así su pleno sentido. Por otro lado, los contenidos impartidos en *Laboratorio*, si se llevan a cabo desde una posición de compromiso, debieran dejar un poso de sentido que sirva al alumno como material de base para ser canalizado en otras asignaturas o en cursos posteriores.

Desde esta consideración, en el contexto del PIE se ha compartido mucha información entre los miembros del equipo, contrastando propuestas, resultados y dificultades y revisando, con una disposición abierta, los planteamientos personales de cada profesor para integrar en el trabajo propio las aportaciones de los otros miembros del equipo. Hemos iniciado el camino y estamos todavía en una fase experimental de prueba-error. Hace falta, por tanto, continuar con la coordinación entre asignaturas, grupos y cursos para ir dando forma a la integración transversal del *Laboratorio*, en los dos sentidos argumentados. En la Facultad está ya creada una estructura de coordinación específica para los *Laboratorios* cuya función, a partir del trabajo de todos, será ir asentando y articulando paulatinamente el contenido de esta nueva línea en el contexto más amplio del Plan de estudios.

El último de los objetivos que nos propusimos en el compromiso inicial del PIE era la elaboración de un documento final que recogiese las conclusiones de la experiencia. Sirva esta publicación como base de debate, desde una particular mirada a los *Laboratorios*, para que cumpla así el último de los objetivos propuestos al inicio de la convocatoria.

Bibliografía

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 2003.

DE LAIGLESIA, Juan Fernando; “*Discurrir, ocurrir, incurrir. Sobre el investigar en la cosa del arte*”. En: AA.VV.: *¿Qué es la Escultura hoy?*. Grupo de investigación Nuevos Procedimientos Escultóricos, Universidad Politécnica de Valencia, 2003.

9. BIBLIOGRAFÍA y FUENTES DOCUMENTALES

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AA.VV. KonicThTr. <http://koniclab.info/>

AA.VV- LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO. Aprendizaje Colaborativo, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf
<http://www.slideshare.net/lorievela/aprendizaje-colaborativo-6797399>

AA.VV; El Aprendizaje Cooperativo
http://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_colaborativo/Definici%C3%B3n

AAVV; *Propósito experimental*. Madrid: Fundación Caja de Pensiones, 1998.

AUMONT, Jaques; *La imagen*. Barcelona: Paidós, 1992.

BADOS, Angel. *Oteiza. Laboratorio experimental*. Alzuza: Fundación Museo Oteiza, 2008.

BARRELL J. *El aprendizaje Basado en Problemas*. Edit. Manatial Bs As., 1999.

BERGER, John, Conferencia “*La cualidad del tacto*”, Madrid: Biblioteca Nacional, 30 de abril de 1996.

CARDOSO MARTÍNEZ, Judith (2007) Trabajo colaborativo.
<http://www.slideshare.net/ozuani/trabajo-colaborativo-2944840>

COOPER, JAMES. “Cooperative Learning and College Teaching Newsletter”. Dominguez Hills, CA, California State University, 6(2), 1996 (winter).

COROMINAS, Joan, *Diccionario Crítico Etimológico e Hispánico*, ed. Gredos, 2010

DE LAIGLESIA, Juan Fernando. “*Discurrir, ocurrir, incurrir. Sobre el investigar en la cosa del arte*”. En: AA.VV.: *¿Qué es la Escultura hoy?*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2003.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama, 1993.

ECO, Umberto. *Obra abierta*. Ariel, Barcelona, 1984.

ENERSON, Diane M., R. Neill Johnson, Susannah Milner, and Kathryn M. Plank. “The Penn State Teacher II: Learning to Teach, Teaching to learn.” University Park, PA, The Pennsylvania State University. 1997.

FELDER, Richard M., and Rebecca Brent. “Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs.” ERIC Document Reproduction Service Report ED 377038. 1994.

FIGUEROA Ing. Nanci N (2002), Aprendizaje por resolución de problemas con base en modelos cooperativos y colaborativos sobre redes.
<http://www.slideshare.net/nnfigueroa/aprendizaje-cooperativo-colaborativo-por-resolucion-de-problemas-1750799>

GUIGNARD, P. *Vida secreta*. Madrid: Espasa, 2004.

HEIDEGGER, Martin. *Del camino al habla*. Barcelona: Paidós, 1987.

HEIDEGGER, Martin. *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta, 2005.

JOHNSON, David W., and Frank P. Johnson. "Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning". Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. 1999.

JOHNSON, David W., and Frank P. Johnson. "Joining Together: Group Theory and Group Skills". Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. 1997.

MARIN GARCÍA, Teresa. "Experiencia de innovación docente gounh: aprendizaje colaborativo en bellas artes con aps de google". 2011.

MORALES MARTÍN, Juan Jesús. **El laboratorio de arte contemporáneo: la actual convergencia de arte y ciencia en el campo artístico**. En:
<http://www.cibersociedad.net/congres2009/>

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 2003.

POPPER, Frank. *El arte de la era electrónica*, Thames and Hudson Ltd., Londres, y Harry N. Abrams Inc, Nueva York, 1993.

RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2002.

RANCIÈRE, J. *Le spectateur émancipé*. Paris: La fabrique, 2008.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y FUENTES DOCUMENTALES:

Artículos, Libros y Catálogos

ATXAGA, Bernardo. "Lekuak", Pamiela, Iruñea, 2005.

BERGER, John. "Modos de ver", Gustavo Gili, Barcelona, 1975.

BIOY CASARES, Adolfo. *La invención de Morel*. Alianza, Madrid, 2011

BORGES, Jorge Luis: "Del rigor en la ciencia". En: **El mundo en verso**.
<http://elmundoenverso.blogspot.com.es/2007/12/del-rigor-en-la-ciencia-jorge-lus.html>

BORGES, Jorge Luis: "El otro tigre". En: *Antología Poética 1923-1977*. Alianza. Madrid. 2009.

CALVINO, Italo. “Prefacio del autor para la edición italiana de 1964”. En: *El sendero de los nidos de araña*. Círculo de lectores.

CALVINO, Italo. “*Las ciudades invisibles*”. Siruela, Madrid, 1994.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas: ¿cómo llevar el mundo a cuestas?* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2010.

DUCHAMP, Marcel. *Notas*. Tecnos, Madrid, 1989.

EL ARTE Y SU DOBLE: Una perspectiva de Nueva York. (Catálogo). *Dan Cameron*. Fundación Caja de Pensiones Madrid, 1987.

HOULLEBECQ, Michel. *El mapa y el territorio*. Anagrama, Barcelona, 2011.

IRAZUSTABARRENA, Julia. “*Procesos de trabajo. Julia Irazustabarrena*”. Sala Rekalde, Bilbao.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, París, 1999.

PEREC, Georges. *Especies de espacios*. Montesinos, Barcelona, 2001.

RAMIREZ, Juan Antonio: “*También*” y “*Maquinación de los Ready-Mades*”, en: *Duchamp. El amor y la muerte, incluso*. Siruela, Madrid, 1994.

RINAUDO, M. CRISTINA (Y OTROS). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. 2003.

RODARI, Gianni. “*El binomio fantástico*” y “*El canto en el estanque*”. En: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Argos Vergara, Barcelona, 1983.

ROUSSEL, Raimond. “*Cómo escribí algunos textos míos*”. Prólogo a: *Impresiones de África*. Siruela, Madrid, 2004.

SERRA, Richard. “*Lista de Verbos, 1967-1968*”. En: LAYUNO, M^a. Angeles. *Richard Serra*. Nerea, Hondarribia, 2001, pp. 93-94. Publicado por primera vez en “The new avant-garde, Issues for the Art of the Seventies”. Nueva York, 1972.

GOMBRICH, E. H.; “*El espejo y el mapa*”. En: *La imagen y el ojo*. Debate, Madrid, 2000

Películas y Documentales

Deep Water. OSMOND, Louise y ROTHWELL, Jerry. 2006

Dersu Uzala. El cazador. Akira KUROSAWA, 1975.

Despedidas. Yojiro TAKITA, 2008

El sol del membrillo. Victor ERICE. 1992

El Bulli. Historia de un sueño, Cáp. VIII. RTVE 23 Sep. 2012

El Guernica en 3D, Lena Gieseke, The University of Georgia.
<http://www.youtube.com/watch?v=jc1Nfx4c5LQ> 2.55', 26 Abr. 2012
<http://vimeo.com/1176750> 2.54', 15 Jun. 2008

El Habitante Incierto. Guillem MORALES, 2005.

El pájaro jardinero. David ATTENBOROUGH. BBC, 2000.

Andoni Luis Aduriz, la cocina de las palabras. 54', EITB, 14 Jun. 2010.
<http://vimeo.com/12549155>

La ronda de noche (Nightwatching). Peter GREENAWAY, 2007.

Las escuelas matan la creatividad. Sir Ken ROBINSON, TED 2006. En:
<http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

Las meninas de Richard Hamilton, 7.36', Una conversación entre Richard Hamilton, el artista, y Manuela Mena, comisaria de la exposición, Museo Nacional del Prado, 23 de Marzo – 30 de Mayo 2010
http://www.youtube.com/watch?v=C4eB_1AASKE

Los secretos de la Creatividad. Programa REDES, nº 89. RTVE. 27 marzo 2011.

Matrix. Andy WACHOWSKI, 1999.

The Piano Tuner of Earthquakes (El afinador de terremotos). Timothy y Stephen Quay, 2006

Páginas Web

Artistas del Siglo XXI. <http://www.elmundo.es/cultura/arteXXI/index.html>

Sueños Ilustrados. <http://www.elmonstruodecoloresnotieneboca.com/>



**“PROCESOS DE CREACIÓN Y
APRENDIZAJE AUTÓNOMO:
LABORATORIO 2”.**
Recapitulación de una experiencia.