

# LAS IMÁGENES DE ARTE EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA. APUNTES PARA EDUCADORES TRASHUMANTES

---

GABRIELA AUGUSTOWSKY

En el marco de la pandemia nuestras prácticas de enseñanza migraron hacia la virtualidad. Y en esta mudanza - que asumimos con mayor o menor entusiasmo - movimos saberes, certezas, incertidumbres, llevamos contenidos, estrategias, y también imágenes.

Para utilizar imágenes en una clase, es necesario realizar varias acciones: búsquedas, elecciones, dislocaciones, intervenciones, crear narrativas y sentidos. Trabajamos en las fronteras porosas entre lo analógico - digital, viejos - nuevos medios, material - inmaterial y es allí donde comienzan a surgir desafíos didácticos.

¿Todas las imágenes son portátiles; cómo transitan de un entorno a otro? ¿Cómo recuperar y reponer en la virtualidad materialidades no digitales (valiosas estética y culturalmente)? ¿Cómo enseñamos a mirar en el universo ilusoriamente pulido y eterno de las pantallas? ¿Es posible propiciar encuentros significativos/ genuinos/ duraderos con las imágenes en la virtualidad? ¿Cómo poner en valor el trabajo docente implicado en la curaduría didáctica?

## **La trans-imagen y el docente curador.**

Las imágenes poseen la capacidad de modificar su aspecto adecuándolo a las expectativas propias de su recepción; actúan de una u otra manera en relación a las necesidades

para las que se les convoca. Así, al tomar imágenes de una colección, un álbum o una red social para mostrar en clase nos valemos de su condición multiforme y del carácter “conversacional” del proceso de elaboración de una síntesis perceptiva (Larrañaga, 2016).

La imagen digital es transversal, se trata según Josu Larrañaga de una trans-imagen:

Imagen en transición, siempre suspendida, siempre de paso, a la espera de ser llamada, en la posibilidad de una nueva re/presentación. Imagen que se transfiere, se transporta a sí misma como otra cosa, se re/convierte, se transforma, se desfigura y se restaura. Imagen que (se) transcribe en un fluir narrativo. (Larrañaga, 2016, p. 131).

Cuando buscamos, encontramos y elegimos imágenes para la enseñanza, de alguna manera ejercemos como curadores, editores, montajistas o coreógrafos. Estas profesiones refieren de manera metafórica, pero también práctica, a las tareas de seleccionar, reordenar, jerarquizar; dar nuevos sentidos y crear obras singulares, a partir de un material dado, ya existente. Es una tarea creativa que, como la enseñanza, nunca es ex-nihilo y que participa activa y conscientemente en procesos de reciclaje, redistribución, mezcla y apropiación simbólica que caracterizan parte del arte y la cultura contemporáneas (García Canclini, 2013).

Ahora bien ¿qué criterios o decisiones intervienen en estas elecciones, cómo se decide el uso de determinadas representaciones visuales en detrimento de otras? Y luego al transportarlas a nuestras clases o aulas digitales, ¿cómo definimos sus dimensiones y jerarquización, la secuencia de presentación su relación con un texto o un relato oral?

Una parte de estas elecciones están signadas por “lo que hay, lo que se puede, lo que la tecnología permite”, muchas obedecen a criterios de orden estilístico (estético, artístico, ligados al gusto personal). Pero las elecciones que se realizan en el marco de una clase de arte, en el espacio formativo que configura un entorno digital, se encuentran fuertemente ligadas a criterios, decisiones, ideas, posiciones más o menos conscientes acerca del campo disciplinar específico, su enseñanza y aprendizaje. Se trata de un tipo particular de decisiones, son “elecciones estilístico/didácticas” (Augustowsky, 2005).

### Contra la imagen *spam*. Información validada y mudanzas informadas.

Las búsquedas de imágenes en internet de forma rápida o intuitiva, ofrecen un ingreso fluido a la zona de representación corporativa y dan como resultado lo que Hito Steyerl (2014) denomina “imágenes spam”. Imágenes retocadas, perfeccionadas “un ejército de criaturas pulidas digitalmente”, figuras anónimas, superficies y objetos relucientes, bibliotecas con todos sus libros forrados en papel blanco; resultan tan artificiosas que han pasado a ser no-imágenes. En su condición de no-imágenes ya no se miran, se pasan de largo porque no representan a nadie, pero aun así continúan configurando modelos sociales y modos de ver hegemónicos.

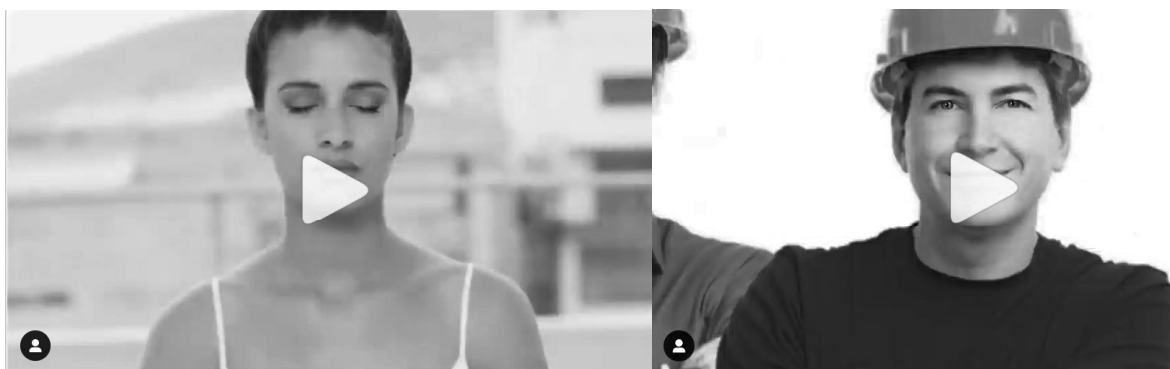


Figura 1. Fotogramas del video “Hyper –blink” del artista visual Carlos Sáez.  
Fuente: [https://www.instagram.com/p/CNKvcPxnPfy/?utm\\_source=ig\\_w](https://www.instagram.com/p/CNKvcPxnPfy/?utm_source=ig_w)

Contra la imagen *spam*, dirigimos la exploración en la red a sitios especializados. Y aquí comienza una labor de filigrana, muchas veces las referencias acerca de las imágenes se presentan fragmentadas, incompletas, erróneas. Las imágenes han pasado ya sucesivas selecciones, recortes, titulaciones. Finalmente, se observa que a muchas clases virtuales la imagen llega con el status epistemológico del rumor (Cauquelin, 2012), es una “foto que sacó alguien en algún momento”. Resulta realmente muy llamativa la informalidad con la que circula la imagen en los entornos virtuales en comparación con la citación de textos.

¿Por qué es importante conocer y además citar las referencias propias de las imágenes? Hay razones de índole legal, didácticas y políticas.

La inclusión de imágenes en entornos digitales implica la obligación de cumplimentar los requerimientos para su uso legal. En Argentina, según la ley 11723 para hacer usos legales corresponde atribución de autoría y gestión de derechos. Cabe destacar que numerosos museos e instituciones del mundo ofrecen miles de imágenes virtuales para descargar libres de derechos, identificadas en muchos casos como OA (Open Access) o bajo licencias CC (Creative Commons) <sup>1</sup>.

En términos didácticos, al igual que otros contenidos de enseñanza, resulta fundamental realizar los procesos de validación de la información que brindamos a los estudiantes. Además, los créditos de una imagen posibilitan informar, transparentar el tránsito, las sucesivas mudanzas por las que atravesó una ima-

gen hasta llegar a mi clase y dejan pistas para continuar profundizando e indagando acerca de estas.

Para Ana Mae Barbosa (2020), omitir el contexto de una imagen es una acción política, que la banaliza y disminuye su potencialidad reflexiva, crítica y por tanto emancipadora. En referencia a las obras de arte, la autora señala que quitar la información contextual es igual a “Deleítate pero no pienses”.

Los epígrafes o pie de imagen/ foto son los textos escritos que se ubican, habitualmente, debajo o al lado de las imágenes. Pueden contener comentarios, explicaciones u otro tipo de datos acerca de la imagen y su relación con el tema o la cuestión que tratan; el tipo de epígrafe depende de la función que cumpla la imagen en relación con el texto (escrito o en este caso el discurso de la materia/ clase virtual). En los entornos digitales, los epígrafes también se pueden incluir mediante un audio, generando “Epígrafes sonoros”<sup>2</sup>.

En el caso de las imágenes de arte (fotografías, pinturas, instalaciones), el epígrafe incluye - de manera abreviada- una serie de datos tipificados de su “cédula de obra” o “ficha técnica” que usualmente contiene la siguiente información: Nombre del autor/a de la obra.

Título de la obra. Fecha de realización. Técnica empleada. Medidas (expresadas en centímetros o en metros, primero el alto y luego el ancho). Localización actual de la obra original/ fondo al que pertenece/ sitio web, acceso digital.

En el nivel Primario, los epígrafes en la virtualidad sirven para enseñar a mirar arte en las pantallas, especialmente obras del pasado (originalmente no digitales). Las fichas técnicas se pueden abordar con mediaciones gráficas y actividades para comprender no sólo como se leen, el significado de la información que contienen, sino también como se elaboran en el marco de los propios proyectos de creación artística<sup>3</sup>.

### El etiquetado didáctico y las planificaciones visuales como espacios de labor docente

Durante el diseño y procesamiento de un entorno de enseñanza con imágenes<sup>4</sup> se realizan numerosas acciones de orden didáctico: seleccionar las imágenes, establecer en qué orden se presentan, definir si habrá indicaciones a los estudiantes para mirarlas, determinar qué categorías de análisis se construyen / selec-

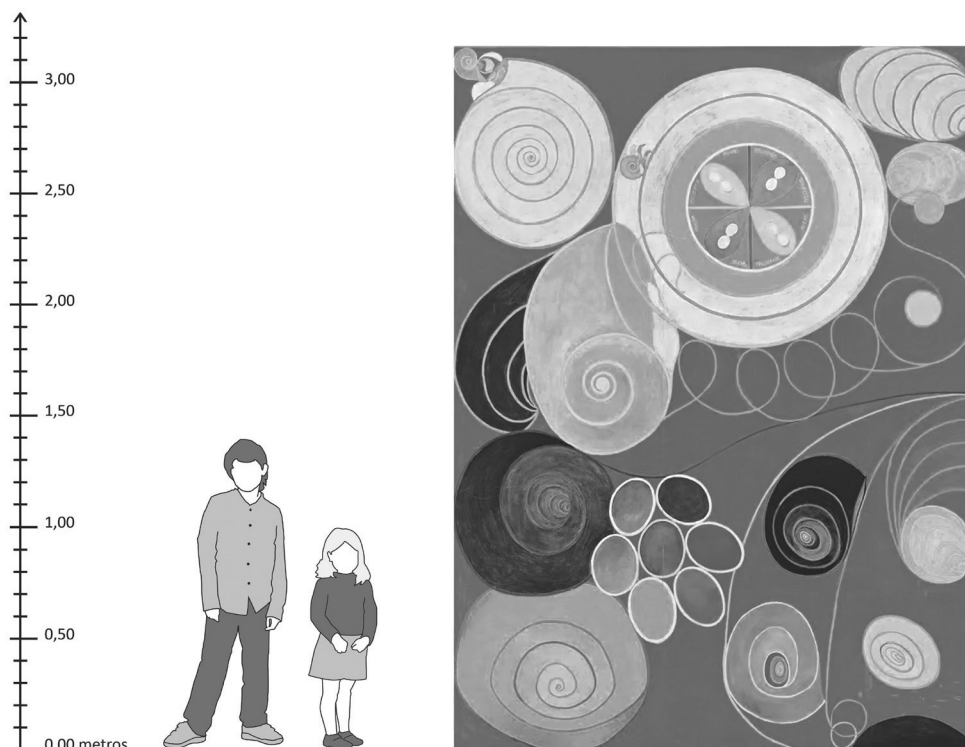


Figura 2. Imagen creada para mostrar las dimensiones de la obra: Hilma Af Klint. Juventud. Grupo IV, nº 3. Pertenece a la serie las diez mayores. 1907. Témpera sobre papel montado sobre lienzo. 321 x 240 cm. Museo de Arte Moderno (Moderna Museet) de Suecia. Estocolmo. <https://www.modernamuseet.se/stockholm/en/>

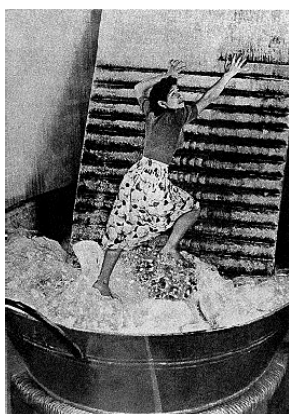
cionan para su abordaje, buscar o escribir un epígrafe, definir sus dimensiones en el contexto de una pantalla entre muchas otras. Estas tareas implican el desarrollo de sutiles procesos de anticipación y reflexión sobre la enseñanza. Se trata de instancias de “amasado” puramente didáctico; es la puesta en acción de numerosas nociones teóricas entramadas con la sabiduría práctica del oficio de enseñar en entornos virtuales. Las acciones implicadas en la selección, ordenamiento, diseño de un entorno o una clase con imágenes conforman una manera de pensar acerca de la enseñanza, inventarla, imaginarla. Y sin embargo, esta tarea, que además insume mucho tiempo, no forma parte de los ítems usuales de la planificación educativa.

A fin de explicitar y valorar esta instancia de reflexión didáctica con la imagen y atendiendo a la necesidad de sistematización de la información, tanto sobre las imágenes como sobre sus posibles usos, propongo la elaboración de álbumes/ colecciones de imágenes con propósitos específicos de enseñanza. En estas pequeñas colecciones, las imágenes cuentan con sus epígrafes habituales y además con una “Etiqueta Didáctica” (Augustowsky, 2018).

La etiqueta didáctica es un dispositivo sencillo que permite:

- catalogar las imágenes con criterios didácticos,
- registrar sistemáticamente las indagaciones, reflexiones y propuestas para su uso en la enseñanza,
- legitimar las tareas didácticas con las imágenes (selección, propósitos, secuenciación) como espacio de diseño y desarrollo de entornos virtuales de enseñanza,
- acumular y complejizar la propia labor didáctica en relación con las imágenes,
- compartir o producir con equipos de trabajo.

A continuación un ejemplo:



### Epígrafe

Autor/a: Grete Stern (Alemania 1904 -Argentina 1999).  
 Nombre o contenido: Fotomontaje. Los sueños de evasión.  
 Lugar y año: Buenos Aires. Revista Idilio N° 84.  
 Febrero 1950.  
 Técnica: fotomontaje; fotografía blanco y negro.  
 Fuente: [www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/05/Grete-Stern\\_Sue%C3%B1os.pdf](http://www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/05/Grete-Stern_Sue%C3%B1os.pdf)



### Etiqueta didáctica

Nivel: Profesorado/Universitario.  
 Áreas: ESI / Ciencias Sociales/Didáctica de Artes Visuales.  
 Contenido: Rol de la mujer; vida doméstica. Frustraciones y deseos de las mujeres en las décadas 1940-1950. Revistas femeninas, la singularidad de Idilio. Feminismo. La obra de Grete Stern, fotomontaje, surrealismo.  
 Observaciones: Entre 1948-1951 las lectoras de la Revista Idilio enviaban cartas contando sus sueños; en la sección “El psicoanálisis la ayudará” Gino Germani y Enrique Butelman los interpretaban y Grete Stern los recreaba e ilustraba con un fotomontaje.

Figura 3: Etiqueta Didáctica perteneciente al álbum *La vida doméstica en Argentina 1940-1950*.

En la misma dirección, los guiones visuales, o planificaciones visuales, constituyen registros de las secuencias de imágenes que se utilizarán en una clase. Se trata de la clase anticipada atendiendo a sus componentes visuales. Estos guiones que en general realizamos y no comunicamos, también son espacios de reflexión y acción didáctica que, a mi entender, merecen asumir el estatus epistemológico e institucional de planificación, articulando con los modos ya canonizados y estandarizados de planeamiento educativo.

### A modo de cierre

Pensar la imagen es pensar la enseñanza. Nuestra trashumancia entre diferentes entornos (virtuales, presenciales, híbridos) y los hiatos propios de los procesos de mediatización y digitalización, pueden constituirse en campos de acción para una educación artística crítica y creativa. Hoy también tenemos la posibilidad de hacer una didáctica “contemporánea”, que en palabras de Bernard Stiegler (2008) significa estar situados en nuestro propio tiempo, en la generación de la que formamos parte y en la que estamos, inevitablemente, adscritos. Implica prestar atención; estar atentos a lo que nos pasa y asistir a ese encuentro entre generaciones que es la transmisión del mundo y sus imágenes. ■

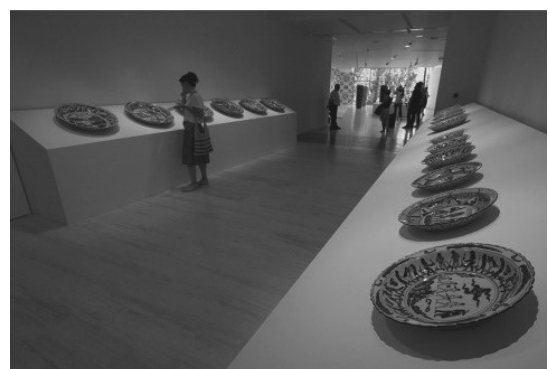


Figura 4. Fragmento de Guion visual de una clase universitaria sobre Arte Político y activismo. Tramo que aborda la obra del artista Ai Weiwei.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AUGUSTOWSKY, G. & GONZÁLEZ-FULLE, B. (2020). *Reflexiones XV y XVI: reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19*. *Communiars*. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 4, 38-43.
- AUGUSTOWSKY, GABRIELA (2020). “Arte latiendo en las pantallas. Transposiciones materiales para la enseñanza”. Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales. *ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades*. pp. 353-363.
- AUGUSTOWSKY, GABRIELA (2018) “Las imágenes fijas para la enseñanza virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta - analítico”. En *Hipertextos*, Vol. 6, N° 10, Buenos Aires, pp. 92-109. Julio/Diciembre de 2018.
- AUGUSTOWSKY, GABRIELA (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BARBOSA, ANA MAE (2020) “La exclusión del contexto”. Intervención en debate Red Clea Latinoamericana (16/ 11/ 2020).
- CAUQUELIN, ANNE (2012). *Las teorías del arte*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (2013). “La creatividad redistribuida: un encuentro”, en N. García Canclini y J. Villoro (coords.), *La creatividad redistribuida*, México, Siglo XXI.
- LARRAÑAGA, JOSU (2016) “La nueva condición transitiva de la imagen”. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 4(2), 121-136. doi: 10.17583/brac.2016.1813.
- STEYERL, HITO (2014). *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires, Caja Negra.
- STIEGLER, BERNARD (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. París, Flammarion.

## NOTAS

---

[1] La cuestión del copyright de las imágenes constituye un tema controversial que excede el objeto del presente trabajo. Para conocer posiciones críticas Véase George Yúdice y Carlos Escaño.

[2] Ideado en colaboración con Isabel Molinas para el Seminario “Introducción a la Semiótica y el Lenguaje cinematográfico” (Flacso Uruguay). Cada clase virtual inicia con un fotograma acompañado de un audio con la voz de la docente, articulando así dos texturas sensoriales: la visual y la sonora.

[3] Véase Augustowsky (2020) Arte latiendo en las pantallas. Transposiciones materiales para la enseñanza. Disponible en [https://www.academia.edu/43119219/Arte\\_latiendo\\_en\\_las\\_pantallas\\_Transposiciones\\_materiales\\_para\\_la\\_ense%C3%B1anza](https://www.academia.edu/43119219/Arte_latiendo_en_las_pantallas_Transposiciones_materiales_para_la_ense%C3%B1anza) (Fecha de consulta. 25/9/2021)

[4] Por ejemplo las aulas alojadas en plataformas Moodle.