



Mafalda y los educadores de museos. Estrategias de creación didáctica a partir de la Cultura Visual Infantil

Mafalda and museum educators. Strategies for teaching creation from Childhood Visual Culture

Amparo Alonso-Sanz,
Universitat de València. España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 26 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 26 de noviembre de 2013

Alonso-Sanz, A. (2013). Mafalda y los educadores de museos. Estrategias de creación didáctica a partir de la cultura visual infantil. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 19–30 .



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Mafalda y los educadores de museos. Estrategias de creación didáctica a partir de la Cultura Visual Infantil

Mafalda and museum educators. Strategies for teaching creation from Childhood Visual Culture

Amparo Alonso-Sanz, Universitat de València, España
amparoas@gmail.com

Resumen

Esta investigación aborda desde la cultura visual infantil un problema educativo -como el del diseño creativo de actividades didácticas de materia artística- mediante intersecciones e interacciones con aspectos de género, crítica social y cultural. Desde el marco conceptual se expone el interés y vigencia de Mafalda como personaje de la cultura visual: por su calado internacional, por haberse empleado con fines pedagógicos con anterioridad, por ser precursora de la crítica al sistema educativo, por ser conocido por todos los integrantes del entramado educativo formal e informal, y por tratar transversalmente cuestiones de género. Desde la pedagogía generativa se intenta alterar la práctica de 25 educadores de museos de la ciudad de Buenos Aires mediante una estrategia de fomento de la creatividad. La estructura consta de tres fases: [1] reflexión previa sobre el objeto de estudio, la forma en que determinados contenidos artísticos fueron aprendidos de forma tradicional; [2] inspiración mediante la “*visualización creativa*”, con tiras de cómic de Mafalda del autor Quino; y [3] propuesta de alternativas creativas para el ámbito de enseñanza informal. Los resultados de la experiencia son 8 propuestas de actuación en museos que revierten la tradicional forma de transmitir contenidos artísticos al público, y se constatan como alternativas creativas de conocimiento. Las conclusiones ponen de manifiesto el grado de utilidad de la cultura visual infantil en las estrategias de diseño didáctico, como detonantes del pensamiento creativo.

Abstract

This research takes children’s visual culture as a reference to deal with an educational problem – namely, the creative design of didactic activities with an artistic content– through intersections and interactions with aspects of gender as well as social and cultural criticism. A theoretical framework serves as the basis to present the interest and relevance of Mafalda as a visual culture character: for its international significance; for having been previously used with pedagogical aims, for being a forerunner of criticism focused on the educational system, for being known by everyone who forms part of the formal and informal educational system, and for offering a transversal treatment of gender issues. Based on generativist pedagogy, an attempt is made to alter the practice of 25 museum educators in the city of Buenos Aires using a creativity encouragement strategy. The structure consists of three stages: [1] previous reflection on the study object, the way in which certain artistic contents were conventionally learnt; [2] inspiration through ‘creative visualization’ with Mafalda comic strips by Quino; and [3] proposal of creative alternatives for the context of informal teaching. The outcome of this experience is a set of 8 proposals for action in museums, which modify the traditional way to transmit artistic contents to the public and can be confirmed as creative knowledge alternatives. The conclusions highlight the extent to which children’s visual culture is useful for didactic design strategies as triggers of creative thinking.

Palabras clave

Cultura visual infantil; Educadores; Museos; Creatividad; Cómic; Pedagogía generativa

Keywords

Children’s visual culture; Educators; Museums; Creativity; Comic; Generativist pedagogy

1. La Cultura Visual Infantil como generador de creatividad

La clave para que un producto visual esté integrado en la categoría de cultura visual es que sea cotidiano, entendiendo la cotidianidad como un impacto visual casi diario que se produce de forma tan repetitiva que acaba por formar parte de la vida de la persona. Los productos visuales informativos, los comerciales y de entretenimiento y algunos de carácter artístico (como el arte Pop) son cotidianos para el ciudadano occidental, hasta el punto de que personajes televisivos, de los cómics y de la prensa del corazón y deportiva conviven con nosotros. Forman un todo con nuestras vidas de manera tan compacta que, en muchos casos, ni los consideramos representaciones (Acaso, 2006, 19-20)

La estructura de conectividad y multidisciplinariedad con la que Hernández (2010) caracteriza a los estudios de cultura visual, nos permite abordar en esta investigación un problema educativo -como el del diseño creativo de actividades didácticas de materia artística- mediante intersecciones e interacciones con aspectos de género, crítica social y cultural. Esta conexión de múltiples aspectos es una combinación promiscua de ideas generadora del pensamiento creativo.

Para generar desde la creatividad nos hacemos eco de las pedagogías positivas. Desde la pedagogía generativa, y con la intención de preparar a los educadores, se apuesta de forma positiva y aprovechadora por alterar la práctica más que aplicar la teoría (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011). Como sugiere Duncum (2009) los profesores de arte no debemos lidiar con la cultura popular sometiéndolo a un lente crítico, en el aula necesitamos desarrollar una pedagogía que reconozca la diversión y el placer inherente a la cultura popular. La Cultura Visual además es generadora de creatividad si se emplea como factor motivante, para generar diversión e interacción en el aula, para suscitar nuevas ideas y provocar pensamientos. Tal y como sugeríamos en anteriores estudios (Alonso-Sanz, 2011, 2012, 2013a, 2013b) en los que aproximamos al alumnado a series que habitualmente consumen y que conocen en profundidad porque de esta manera ya contamos con gran cantidad de información que se suma a la que queremos aportar en los procesos de enseñanza que emplean estos recursos audiovisuales. En los mencionados estudios desde la Cultura Visual infantil nos hemos aproximado a cuestiones de identidad, al grado de interactividad imperante en la actualidad en la televisión, a técnicas de creación de actividades basadas en las estructuras compositivas de las series televisivas, a la resolución de conflictos en el trabajo colaborativo... todo ello sin renunciar a la experiencia placentera del consumo de la Cultura Visual, sino más bien aprovechándolo.

Se propone una preparación didáctica enfocada desde la pedagogía generativa, buscando en la Cultura Visual infantil referentes que sirvan a los educadores de museos de apoyo para controlar su propio aprendizaje. La pedagogía generativa según Jörg (2004) se torna humanística al focalizar el interés en la construcción social de unos respecto a los otros, debido a las influencias recíprocas de las personas en interacción. Según Zyngier (2007, 2008) la pedagogía generativa percibe el compromiso del estudiante a través de una exploración y descubrimiento de intereses y experiencias en términos comunales y sociales (y no individuales) para la creación de una comunidad más democrática.

2. El interés de Mafalda como personaje en la Cultura Visual Infantil

El personaje de Mafalda apareció por primera vez en 1964 y en su origen la historieta iba a servir para una campaña de electrodomésticos (Mansfield), pero la campaña nunca llegó a realizarse. Se publicó al principio en Primera Plana, luego en El Mundo y en 1968, pasó a la revista Siete días. (Palma, 2006, p.905)

Diversos son los argumentos para articular nuestra propuesta pedagógica de creatividad a partir del comic de Mafalda como un personaje a considerar en la cultura visual infantil.

Este personaje de cómic es conocido internacionalmente, traspasando los límites de Argentina para llegar también a España, desde donde surge esta idea de repensar los significados de Mafalda desde la posición del "otro", pero a partir de la aplicabilidad didáctica que pueda obtenerle la propia población "porteña". Desde las imbricaciones de múltiples narrativas locales y globales entorno al propio personaje y su "alocución", razonamientos breves contradictoriamente dirigidos por una inferior hacia los superiores.

Considerando como afirma Hernández (2010, p.12) que “*la cultura visual se configura, sobre todo, como un discurso de Occidente sobre Occidente*”, es interesante observar la figura de Mafalda. Porque la identidad infantil de muchos occidentales quedó impregnada hace años de la personalidad de esta niña, y en ese sentido es interesante como objeto de estudio para el europeo, pero también lo es para el sudamericano y específicamente para el argentino dado el origen de su autor “*Quino*”.

De la revisión de la literatura encontramos que a Mafalda ya se ha recurrido con anterioridad con intenciones didácticas en disciplinas como arte, matemáticas o literatura (Abad y Arias, 1996; Martínez, 1999; Tirloni & Loose, 2010)

Resulta además de interés por tratarse de arte popular no obsoleto. Representaciones visuales que facilitan la reflexión crítica sobre aspectos del sistema educativo que se dan por válidos, certeros y correctos. Todo ello en clave de humor, pues como afirma Palma (2006) “*la asociación entre texto e imagen multiplica los mecanismos humorísticos y su compleja interacción*” (p. 901). “*A partir del análisis de las viñetas de Quino, se intenta reconstruir una mirada que advierte que el objeto no es ingenuo, sino portador de una ideología*” (Marchionni & Sales, 2012, p.32). Por tanto una perfecta elección para despertar y suscitar planteamientos creativos.

Las tiras de “Mafalda” tienen como personaje principal a Mafalda, una chica de seis años muy encantadora, pero con una mentalidad adulta, haciéndonos reflejar, repensar nuestro mundo, nuestros gobernantes, nuestra sociedad, del punto de vista más simple al más “cruel”. Quino la utiliza para manifestar sus indignaciones, miedos y antojos. (Tirloni & Loose, 2010, p.2)

Por otro lado trasciende para el entramado escolar considerar el arte popular, especialmente si cuenta con un alto grado de difusión en varias generaciones. En este caso desde mediados de los años 60 hasta la actualidad. Pues de este modo puede ser conocido tanto por maestras como por alumnado y padres del grupo estudiantil, educadores, curadores es decir por todos los integrantes del sistema educativo formal e informal.

Mafalda es una niña que rompe con los encorsetados clichés de la feminidad desde su postura inconformista y luchadora. En ese sentido es un modelo de la Cultura Visual que indirectamente nos ayuda a trabajar sobre los estereotipos (Abad y Arias, 1996) y la equidad de géneros (López, 2002, 2003). Sigue siendo necesario ofrecer otros modelos de feminidad posibles en lugares donde están excesivamente presentes mujeres bellas, sumisas, pasivas, encantadoras, aceptables... representadas por figuras como Hello Kitty, Barbie, Blanca Nieves, Violetta... De manera que el público infantil pueda situarse afín a unos u otros perfiles, pero considerando la diversidad y mixtura de modelos posibles, sin la hegemonía de unos sobre otros.

En el caso de Mafalda, en cambio, la presencia de los niños es fundamental (la escuela, los juegos en la plaza, las idas y venidas a la casa de los amigos, la llegada de un hermanito, el descubrimiento de la vida...), son incluso mayoritarios frente a los adultos, y notamos un equilibrio entre personajes femeninos y masculinos. (Palma, 2006, p.902)

2.1 Población, objetivo y método

El presente artículo se ha podido realizar: gracias a la invitación a una estancia en Buenos Aires por la Universidad de Luján y el Museo de las Escuelas, a través de Silvia Alderoqui, y con la organización de la Red de Educadoras de Museos y Centros de Arte de Argentina a través de la coordinación de encuentros por Mercedes Pugliese.

La población a la que se plantea esta experiencia está formada por un total de 25 personas: 22 mujeres y 3 hombres. El grupo lo constituyen coordinadoras de educación y educadores de museos de la ciudad de Buenos Aires. Participando el equipo completo del Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires encabezados por González de Langarica, Alderoqui y Kotliar del Museo de las Escuelas, Buitrón y Luterstein del Palais de Glace, Pugliese del Museo Nacional de Bellas Artes, y Chieffo del Centro Cultural Sur. Conformándose para la experiencia 1 equipo de 4 personas y 7 tríos. Finalmente no pueden acudir pero se encuentran convocados personal del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires, y del Centro Cultural Borges. La experiencia se desarrolla el 28 de agosto de 2013.

El objetivo consiste en diseñar de forma creativa unidades didácticas relativas a materias artísticas, a partir de la generación de narrativas locales y globales entorno a las tiras de comic de Mafalda como personaje de la cultura visual infantil.

La metodología se centra en registrar una experiencia de producción de material didáctico, una vez se fundamentan teóricamente las hipótesis de trabajo, para corroborar la eficacia de los resultados obtenidos tras su aplicación al grupo de población definido.

El método empleado se articula conforme a una estructura en tres fases con la que cada equipo de partícipes trabaja ideando ejercicios de forma creativa, relativos a las enseñanzas artísticas para asistentes infantiles a museos, que desarrolle un contenido básico diferente.

En primer lugar se escoge un contenido a trabajar en el ámbito museístico. Y sobre éste se hace una reflexión, con idea de identificar cómo aprendieron ellos mismos este tipo de contenidos y si sería mejorable el modo de hacerlo. El cuestionario les refiere a responder a:

- ¿Cómo aprendiste esos contenidos o algunos similares? (autodidacta, alumno...)
- ¿Dónde los aprendiste? (en formación del profesorado, en la universidad, en la escuela, con bibliografía...)
- ¿Puedes describir cómo te los transmitieron?, ¿con qué método o técnica?
- ¿Del 1 al 10 cuánto te gusto esa forma de enseñarte?
- ¿Cómo te evaluaron ese aprendizaje? (examen, práctica, portafolio, trabajo...)
- ¿Del 1 al 10 cuánto te gustó esa forma de evaluarte?
- ¿Durante cuánto tiempo has retenido ese aprendizaje?
- ¿Te ha resultado útil en tu vida personal o profesional?

En segundo lugar, e igualmente de forma colaborativa, aplicando la técnica de fomento de la creatividad de la “*visualización creativa*” (Lifante, 2010) se generan nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje. La “*visualización creativa*” es una técnica de fomento de la creatividad que es aplicada en esta experiencia para idear otro modo de transmitir contenidos artísticos. En este caso concreto se presenta a cada grupo una tira de cómic de Mafalda, imagen que a priori parece estar alejada del problema planteado: el diseño de actividades artísticas desde un nuevo enfoque didáctico creativo. Son imágenes escogidas por su vinculación, eso sí, con los temas educativos o referentes al ámbito escolar, de manera que podrán suscitar en los educadores de museos conexiones mentales con mayor facilidad. Las historietas de Mafalda se caracterizan por ofrecer preguntas directas y abiertas, y este tipo de interrogantes son ideales para iniciar un proceso creativo, actúan como detonante de un reto, y permiten la resolución desde múltiples posturas, desde diversas respuestas o planteamientos. Cada fragmento seleccionado, “*nos permite «enganchar» al alumnado con ejemplos atractivos*” (Huerta, 1999, p.2) que actuarían a modo de explicaciones visuales.

Los participantes deben desarrollar una práctica discursiva respecto de la tira de comic recibida y según lo que ésta les sugiere “*a fin de identificar los tipos de discurso que pueden estar insertos directa o indirectamente en el texto*” (Tirloni & Loose, 2010, p.7). El diálogo es aquí generador de pensamiento, las narrativas que emergen son interesantes desde el punto de vista local pero también global. Y activan conexiones mentales entre el contenido a trabajar en el museo y la metodología para lograrlo adecuadamente.

El Análisis del Discurso desempeña un papel fundamental en el análisis de textos, pues es a través de él que interpretamos lo que está implícito, y que no podemos visualizar de inmediato. Él nos auxilia en el desarrollo de la criticidad y creatividad, por eso la necesidad de identificar todo el proceso que envuelve el discurso en las más diversas formaciones discursivas, pues es preciso conocer lo que está intrínsecamente escondido en un enunciado. (Tirloni & Loose, 2010, p.1)

Finalmente y en tercer lugar se relacionan las ideas que han surgido con el problema que se plantea y así se proponen soluciones alternativas a las tradicionales con las que los propios participantes recuerdan haber aprendido (Fig.1). La nueva propuesta didáctica planteada logra:

- Describir como sería la actividad concebida.
- Temporalizar las distintas fases.
- Enunciar los materiales o utensilios necesarios para su realización.
- Redactar los objetivos que alcanzaría.



Fig. 1. Desarrollando la experiencia por equipos en la sala de reuniones del Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires.

3. Resultados

Se recogen datos sobre la autoría, el contenido básico que cada equipo desea desarrollar en el marco de las actividades artísticas, la reflexión previa y su propuesta didáctica. Exponiéndose para cada equipo en ese orden en relación a la viñeta asignada.

De estos datos se difiere que como contenido a trabajar 4 equipos eligieron el tema del color, 1 lo público, 1 el trabajo en equipo, 1 el punto de vista y la perspectiva, 1 perder la distancia con el museo. Obteniéndose tanto contenidos que coinciden con aspectos del currículo escolar, como temáticas ajenas al ámbito educativo formal y más próximas únicamente al ámbito museístico.

A continuación se expondrán las propuestas que cada equipo realiza a partir de un diálogo sobre la viñeta de cómic asignada. Las proposiciones de cada grupo resultan especialmente creativas concebidas para el ámbito museístico, pues aunque algún tipo de actividad puede darse en otros espacios, la transgresión en ocasiones viene dada por el lugar donde se realizaría.

3.1 Propuesta 1

El contenido escogido para hacer propuestas creativas es el color. Se recuerda que en edades tempranas el color se aprende de forma autodidacta por asociación a otros tonos similares a pesar de no vincularse a nomenclaturas específicas. Comentan las participantes respecto al modo de aprender estos conocimientos que sucede: desde la niñez mediante la visión, las aportaciones de la familia y de manera autónoma; pero también a medida que la escolaridad influye a través de la plástica; en la secundaria cuando se introducen conceptos como el círculo cromático de un modo más académico; para alcanzar aprendizajes de mayor nivel en el ámbito universitario a partir de autores como Kandinsky, la simbología del color, las sensaciones del color en la publicidad...



Fig. 2. Quino, 1971a, pág.25, viñeta2. Trabajo sobre ella del equipo formado por Constanza, Eva y Belén.

Esta viñeta (Fig. 2) da pie a interpretaciones secuenciales según avanza la narrativa. En primer lugar se resalta que un grupo de alumnos discutan, o no se pongan de acuerdo, peleen; puede ser una situación muy común y real en el ámbito educativo, especialmente ante la necesidad de resolver de forma común un problema. Se dialoga además a cerca de la actitud de la maestra retratada, que en ningún momento trata de descubrir cuál es el origen del conflicto, simplemente ataja el comportamiento, dejando a un lado lo cognitivo y actuando de forma conductual. Por otro lado se descubre una preocupación más económica, y cómo los recursos monetarios pueden ser un problema que los niños también consideren por sus propias motivaciones y experiencias.

Se plantea hacer una propuesta con finalidad solidaria en el museo, con la intención de recoger dinero para ayudar a algún damnificado, enfermo... mediante la venta del trabajo realizado por los participantes. La acción consiste en pintar fragmentos de cielo con diversas técnicas como: acuarelas, crayones, marcadores, témperas... sobre papel, telas o afiches. El conflicto podría ser armonizar en un único color cuando cada cual pinta su propio cielo, para lo cual se propone disuadir, ser educado en la práctica del trabajo en equipo para alcanzar consensos.

3.2 Propuesta 2

El contenido seleccionado por este grupo era el trabajo en equipo. Aprendizajes adquiridos habitualmente en el deporte donde se producen liderazgos y marginaciones. Se entiende el trabajo colaborativo como aquel que produce aprendizajes más significativos, especialmente cuando se acompañan de intenciones de investigación o tendencias experienciales y lúdicas. Como aspectos mejorables para el aprendizaje de este contenido se plantean la lucha contra el egoísmo.



Fig. 3. Quino, 1971a, pág. 29, viñeta1. Trabajo sobre ella del equipo formado por Juan Pablo, Marcela y Micaela.

Esta tira de cómic (Fig. 3) insiste en la importancia de las preguntas abiertas, en que los problemas planteados no siempre tienen una única respuesta esperable y los educadores deberían estar preparados para asumir múltiples líneas de resolución. Pero también nos habla del temor, de las ganas de partir y abandonar el aula ante los cuestionamientos inquisitivos. Y de cómo la actitud de un aprendiz amoroso puede dar como solución a un proyecto lo inesperado. Insiste la imagen además en la participación individual, no se plantea la duda a un grupo para que discutan entre ellos la alternativa más adecuada, sino que se expone de uno a uno un problema de respuesta similar.

La actividad propuesta por el grupo consiste en disponer a los asistentes del museo en círculo, como figura que predispone al aprendizaje grupal, alrededor de una obra de arte del Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires, el "Inmorta" de León Ferrari. Se trata de una obra que facilita que

los espectadores se vean unos a otros a través de la misma. De manera que se plantea un acercamiento al relato, conversando a cerca de un momento particular de la vida de cada uno en el que va a poderse proyectar como otro. El objetivo es la incorporación de todas las voces.

3.3 Propuesta 3

El contenido a trabajar en el ámbito museístico por este equipo es “perder el miedo o la distancia al museo”, una problemática que han detectado los educadores ante la presencia de los visitantes. Los primeros contactos con el museo pueden darse con las visitas acompañados por familiares. Pero especialmente por las excursiones y salidas del colegio, en las que la experiencia puede ser lúdica a partir de la actividad artística, pero puede ser también obligada como parte del viaje y el ocio. Como recuerdos favorables en este aprendizaje destacan las técnicas desarrolladas como juegos, recorridos participativos que permiten acercarse a las obras (prohibido no tocar), divertirse viendo las relaciones entre sí y favoreciendo que el espectador conozca más sobre el artista pero también sobre si mismo.



Fig. 4. Quino, 1971a, pág. 60, viñeta2. Trabajo sobre ella del equipo formado por Pablo, Sofi C. y Sofi G.

La viñeta en sí (Fig. 4) despierta intereses a cerca de dar un vuelco a la lección tradicional, no usar el “libro de las respuestas” dando un giro a la pregunta como educadores. Por otro lado incita a no mirar hacia afuera, sino hacia el lado de lo propio y personal, lo intrínseco. Estos educadores hallan conexiones con la problemática que analizan a través de la tira de comic con el hecho de preguntarse dónde se halla el propio límite con el museo, siendo necesario favorecer que se pierda la claustrofobia, el miedo, el respeto, para que el museo se convierta en un lugar tan acogedor como el propio hogar. En el cómic la claustrofobia es interpretada como la ansiedad que produce no conocer ni tan siquiera a los individuos que tienes al lado, vecinos, compañeros, acompañantes de museo...

De esta reflexión que pone de manifiesto el desconocimiento que unos tenemos de otros conocidos, surge la propuesta de una actividad que acerque al visitante al museo a través de la relación con su propia casa. Pensar el museo como la “casa de las obras” artísticas. La idea es hacer un recorrido por el museo o alguna de las salas. Y a partir de una presentación, que cada uno describa cuál es el lugar favorito de su casa y por qué. Para después elegir en qué obra del museo les gustaría vivir, como lugar favorito del ámbito museístico.

3.4 Propuesta 4

Este equipo reflexiona sobre cómo se aprenden de forma tradicional conceptos relacionados con el color a partir de los cuentos, juegos como el veo veo, en las materias de plástica y con la producción técnica a partir de haberse conocido las leyes y reglas. Pero también a partir de una experiencia más cotidiana con la cocina, la ropa o el maquillaje.



Fig. 5. Quino, 1971b, pág. 14, viñeta1. Trabajo sobre ella del equipo formado por Silvia, Camila y Florencia.

El diálogo entorno a esta viñeta (Fig. 5) se dirige hacia aquellos aspectos relacionados con la tendencia escolar a no mancharse, a desarrollar sesiones limpias, ordenadas y apacibles, donde la pintura tiene cabida como vehículo para trabajar la personalidad pero no como medio de expresión liberado. Así mismo surge la necesidad de entender la pintura como una técnica que puede salirse del formato tradicional, del lienzo, e invadir otros territorios ajenos a la misma.

De este modo estos diálogos conducen al equipo a proponer una actividad llamada “Maquill-arte”, con reminiscencias del bodyart. En la que los educadores del museo dividen al público asistente en grupos de 5 menores por cada adulto. La propuesta pasa por maquillarse unos a otros con pinturas de cara para lograr un camuflaje o metamorfosis de algunas partes del cuerpo con los cuadros. De forma que las obras de arte se extienden e invaden la corporeidad de los individuos, los cubren. Se aprenden conceptos de sustracción y adición del color, transparencias, superposiciones... en una actividad que procura romper con los roles estereotipados y la actitud que se le presupone al visitante del museo.

3.5 Propuesta 5

El contenido al que por consenso llega este equipo es el del uso del color. Dialogan sobre el modo en que aprendieron la diferencia entre primarios, secundarios, complementarios... y que estos aprendizajes del círculo cromático pueden resultar tediosos o divertidos en función de la pasión del docente y su manera de transmitirlos mediante tecnicismo o juegos. Recuerdan aspectos relacionados con la vibración del color aprendidos en Primaria pero también en la facultad de Bellas Artes, mirando la obra de artistas, aplicándolo en ejercicios.

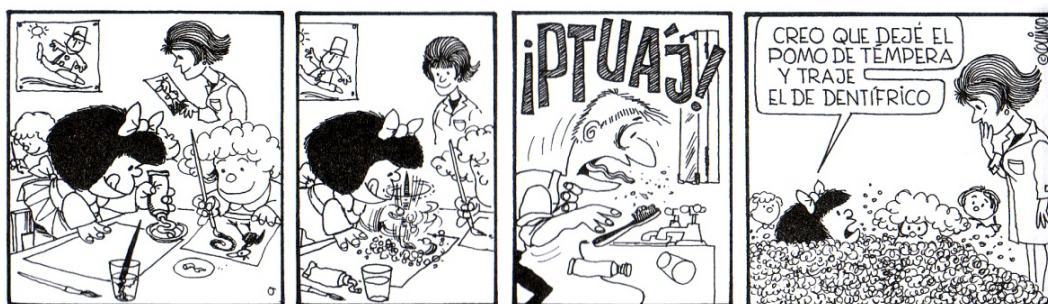


Fig. 6. Quino, 1971b, pág. 14, viñeta2. Trabajo sobre ella del equipo formado por Gisela, María, Manuel y Johanna.

De la viñeta (Fig. 6) se destaca que el error cometido por Mafalda, al confundir la pasta dentrífica con la pintura, puede ser el resultado de una falta de atención y cuidados paternos. Esto puede ocurrir cuando la familia no le otorga a las enseñanzas artística la importancia necesaria frente a otras materias para las que sí le ayudaría a tener el material adecuado. Especialmente con un público infantil, entre los 2 y 6 años, es preciso extremar las precauciones en el uso y empleo de materiales tóxicos para evitar accidentes como el que sufre el padre de Mafalda.

La idea creada consiste en comprender el origen de los pigmentos naturales, acercar ideas o herramientas para reemplazar los materiales industriales por naturales, experimentar la mezcla del color. A partir de frutas o verduras (pigmentos naturales) se extraen los colores y se trabajan las mezclas como en un laboratorio-cocina. Todo ello mediante la presentación de las materias primas (kiwi, frutilla, ciruela, naranja, limón, quinoto, remolacha, cepollo, tomate...) y de las herramientas

(palitos con plumas, pelos de coco, hojas, hilos que reemplazan pincel). La extracción de los pigmentos y la explicación de cómo resolver mezclas aprendiendo mediante ensayo error en las pruebas durante la producción.

3.6 Propuesta 6

El contenido a tratar en este equipo es “*el punto de vista*”. Se reflexiona sobre el modo en que se aprendió en la escuela y el instituto sobre la perspectiva, como recurso que resuelve la adecuada ejecución de los dibujos, frente a otras alternativas menos renacentistas. Se recuerda la aceptación social de este contenido, como principal o indiscutible, como eje básico del aprendizaje del dibujo académico. Los participantes muestran su desacuerdo con la necesidad de aprender sobre el punto de vista con esas pretensiones.



Fig. 7. MAFALDA 14_pag58_viñeta2. Trabajo sobre ella del equipo formado por Mariana, Virginia y Josefina.

Este fragmento de cómic (Fig. 7) nos relata cómo un inconveniente, por ejemplo una enfermedad, dependiendo de la actitud o el punto de vista del afectado puede verse de uno u otro modo. La tendencia dependerá del punto de vista con el que se mire la adversidad.

El diseño de actividad es el de tomar fotografías de un espacio despejado o de un objeto desde distintos ángulos y distancias. Para después en grupos o individualmente seleccionar tres fotografías, haciendo una puesta en común, que permita conversar sobre los puntos de vista. Dibujando finalmente sobre lo que quedó invisible.

3.7 Propuesta 7

Este equipo selecciona como contenido “*lo público*” y expresan la forma en que a través de las manifestaciones y reivindicaciones se reclaman aspectos públicos y comunes a toda una población o colectivo. De manera que estas situaciones en las que la gente se ha unido acaban siendo las conductoras del aprendizaje de lo público.



Fig. 8. Quino, 1971b, pág. 70, viñeta1. Trabajo sobre ella del equipo formado por Ana Luz, Daniela y Eugenia.

En esta ilustración de Quino (Fig. 8) se recoge la importancia de las verdades absolutas que como refranes quedan patentes en la sociedad. Afirmaciones que pueden ser consideradas de otro modo si se reflexiona sobre ellas. Por otro lado los juegos de palabras surgen aquí como modo de trabajo, por ejemplo al igual que decimos una fórmula como 2×3 es igual a 3×2 , que ocurriría si aplicásemos esa fórmula de reversibilidad a cualquier otra aseveración.

A partir de esta idea se propone reflexionar sobre si afirmamos que “lo público es de todos”, si “lo de todos es público”. Generando un diálogo en el ámbito museístico sobre la validez de esta afirmación, y el valor de lo público frente a la importancia de lo privado. Para ello se propone encontrar huellas de lo público y lo privado en el edificio del museo y a partir de ello producir una obra con técnicas similares a las empleadas por los artistas que exponen.

3.8 Propuesta 8

Este equipo escoge, igual que otros tres, la temática del color como pretexto sobre el que plantear alternativas pedagógicas creativas. Los recuerdos sobre los procesos de aprendizaje y evaluación de éstos son similares a los de los otros grupos.



Fig. 9. Quino, 1971a, pág. 25, viñeta1. Trabajo sobre ella del equipo formado por Natalia, Mercedes y Nicolás.

La frustración, angustia y ansiedad que un menor puede alcanzar cuando se le plantea un problema ajeno a su realidad cotidiana, queda latente en esta tira de cómic (Fig. 9). Las niñas y niños precisan conectar sus aprendizajes con vivencias y experiencias personales para que el aprendizaje resulte significativo. De lo contrario los proyectos y problemas a resolver pueden influir negativamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El equipo en el planteamiento de la actividad se preocupa por encontrar un tema que resulte de interés a un público del museo adolescente. Escoge diseñar un buzo (camiseta) de egresados, a partir de los colores de las obras de arte geométrico que se hallan en las salas del Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires. El método empleado sería el de vestir a un compañero, y sobre el buzo liso ensayar diseños con cintas o tiras de papeles de colores hasta descubrir un efecto adecuado. El objetivo es hacer una actividad vinculada con la realidad del alumnado de institutos y colegios visitantes del museo.

4. Conclusiones

Las técnicas de fomento de la creatividad, para que puedan desarrollarse como estrategias de trabajo, han de contar con una clara estructura. La propuesta que aquí se hace pasa por una fase de reflexión previa sobre el objeto de estudio, una fase de inspiración mediante la “visualización creativa”, y una fase de propuesta de alternativas creativas.

La cultura visual infantil se consigna como alternativa para generar discursos y diálogos entorno a problemáticas que pueden resultar generadores desde las pedagogías positivas.

Se comprueba con los resultados que Mafalda constituye un referente internacional de la Cultura Visual Infantil, altamente aceptado y valorado por los adultos, que puede ser empleado en técnicas de fomento de la creatividad.

La estructura de las tiras de cómic de Quino son ideales como generadoras de pensamiento. Esto se debe a que son imágenes cargadas de gestualidad en los personajes, con una manera de contar llena de humor, una estética llamativa, a través de síntesis en la narración de los hechos. Todo ello favorecido además por el conocimiento que en Argentina e incluso internacionalmente se tiene de este cómic. Pero para garantizar el éxito en su uso en el fomento de la creatividad, las viñetas aun gracias a su estilo, deben emplearse con una dinámica particular que garantice la generación de resultados empáticos y abiertos.

5. Referencias bibliográficas

- Abad, M.L. y Arias, A. (1996). Mafalda no quiere ser top model. *Aula de Innovación educativa*, 50, 45-48.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M, Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Alonso-Sanz, A. (2011). Propuesta a estudiantes de Magisterio. Estrategias de diseño de entornos colaborativos desde la Cultura Visual infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 121-134. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/current>
- Alonso-Sanz, A. (2012). Diversión e interacción, un modelo educativo a importar de la televisión. En Hernandez, F. y A. Aguirre (Coomp), *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual* (pp. 315-318). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/22162>
- Alonso-Sanz, A. y Orduña, S. (2013a). Referentes relativos a la identidad en la Cultura Visual infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 18-24.
- Alonso-Sanz, A. (2013b). Propuestas didácticas resolutivas de conflictos en el aprendizaje colaborativo. Aplicaciones pedagógicas generativas desde la cultura visual en la película animada, los «Pingüinos de Madagascar». *Aularia*, 2(2), 253-262. Disponible en <http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=116>
- Duncum, P. (2009). Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression. *Studies in Art Education* 50(3), 232-244.
- Hernández, F. (2010). ¿ De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?. *Educação & Realidade*, 30(2), 9-34.
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos sueñan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Revista Eufonia*, 16, 1-4.
- Jörg, T. (2004). Complexity Theory and the Reinvention of Reality of Education. Proceedings of the 2004 Complexity Science and Educational Research Conference (pp. 121-146). Canada: Chaffey's Locks. Recuperado el 18 de octubre, 2012, en www.complexityandeducation.ca
- Lifante, Y. (2010). Técnicas para fomentar la creatividad en nuestros estudiantes. Granada: Comunicaciones ebook de la V Reunión Innovación docente en química. (pp. 327-356). Recuperado el 10 de julio, 2012, en http://www.indoquim.org/actas/Indoquim_2010_Actas.pdf
- López, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad, anejo I*, 145-171.
- López, M. (2003). Educación, creación y género. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 201-224.
- Marchionni, F., & Sales, R. G. (2012). Mafalda reload. Aproximaciones conceptuales a la cultura latinoamericana a través de la obra de Quino. *Registros. Revista de investigación histórica. FAUD/UNMdP*, (8), 32-51.
- Martínez, P. F. (1999). Mafalda y las matemáticas. Recuperado el 20 de agosto, 2013, en www.ugr.es/~pflores/textos/aRTICULOS/Propuestas/Jaen_Mafalda.pdf
- Palma, S. (2006). La traducción de los elementos culturales: el caso de Astérix y Mafalda. *Actas del Primer Encuentro Hispano-Francés de Investigadores*. Recuperado el 25 de agosto, 2013, en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4046947.pdf
- Salvador Lavado, J. (Quino) (1971a). *Mafalda 7, Diario Público*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Salvador Lavado, J. (Quino) (1971b). *Mafalda 14, Diario Público*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Tirioni, I. P., & Loose, R (2010). E. El discurso ideológico de “Mafalda” en las historietas de Quino: propuesta para la enseñanza de español como segunda lengua. Recuperado el 20 de agosto, 2013, en <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/TirioniEgert.pdf>
- Zyngier, D. (2007). Listening to teachers-listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 327-347. (DOI: 10.1080/13540600701391903).
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24, 1765-1776. (DOI:10.1016/j.tate.2007.09.004).