

Arte sin disciplina, educación experiencial y educación espiritual

La dimensión estética en las
prácticas de enseñanza de las artes
visuales en la provincia de Santa Fe.

Autor:

Molinas, Isabel

Tutor:

Camilloni, Alicia W. de

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS

Arte sin disciplina, educación experiencial y educación espiritual.
La dimensión estética en las prácticas de enseñanza
de las artes visuales en la provincia de Santa Fe.

Prof. Mg. Isabel Molinas

Directora:

Prof. Ac. Alicia W. de Camilloni

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015

En memoria de Julio César Botta,
porque sus clases fueron experiencias genuinas
de educación espiritual.

Para mamá, que supo pintar la cocina con flores de cerezo,
para que yo termine esta tesis.

El espíritu lucha ahora por *su* voluntad propia,
el que se retiró del mundo conquista ahora *su* mundo.

Friedrich Nietzsche. *Así habló Zarathustra*. 1883-1885/1956 [1982].

Un saber que implica esas cuatro condiciones (desplazamiento del sujeto, valorización de las cosas a partir de la realidad dentro del *kosmos*, posibilidad de que el sujeto se vea a sí mismo y, para terminar, transfiguración del modo de ser del sujeto por efecto del saber) es, creo, el que constituye lo que podríamos llamar el saber espiritual.

Michel Foucault. *La Hermenéutica del sujeto*. 1982/2001 [2011].

Limitarse al arte es olvidar que el arte mismo no existe sino como una frontera inestable que, para existir, necesita que la crucen incesantemente.

Jacques Rancière. *Las distancias del cine*. 2011 [2012].

La significación del arte como experiencia es, por consiguiente,
incomparable en la aventura del pensamiento filosófico.

John Dewey. *El arte como experiencia*. 1934/1980 [2008].

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS / 06

INTRODUCCIÓN / 08

CAPÍTULO 1 / FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA ELEGIDO / 17

1.1. Estado de la cuestión / 17

1.1.1. Arte sin disciplina / 17

1.1.2. La dimensión estética en las prácticas de la enseñanza de las Artes Visuales / 28

1.2. Tesis a sostener / 32

1.2.1. Interrogantes iniciales / 34

1.2.2. Hipótesis / 35

CAPÍTULO 2 / MARCO TEÓRICO / 37

2.1. Educación artística / 37

2.1.1. Tendencias actuales en la educación artística / 37

Principales enfoques en la enseñanza artística en Argentina / 41

2.1.2. Redefiniciones del objeto de estudio / 46

Marcel Duchamp / 47

Joseph Beuys / 49

Andy Warhol / 50

Sobre lo espiritual en el arte: Vasili Kandinsky y Damien Hirst / 52

2.1.3. Educación artística y educación estética / 55

2.2. Educación experiencial / 60

2.2.1. Cognición situada y aprendizaje significativo / 60

2.2.2. El valor de la experiencia en la educación / 64

2.2.3. La educación experiencial / 68

2.2.4. La dimensión estética de la experiencia / 73

2.3. Educación espiritual / 83

2.3.1. Primeras investigaciones sobre educación espiritual en el ámbito anglosajón / 83

2.3.2. Filosofía y espiritualidad / 89

2.3.3. El saber espiritual / 93

CAPÍTULO 3 / METODOLOGÍA / 98

3.1. Hibridación y relato / 98

3.2. Caso de Estudio: experiencia de arte sin disciplina a orillas del río Paraná / 100

3.3. Pervivencia de imágenes en las artes del Litoral / 111

3.4. Entrevistas / 118

CAPÍTULO 4 / LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS BORDES DEL CURRÍCULO / 123

- 4.1. “Todo hombre es un artista”: apuntes sobre el saber y el hacer artístico / 123
- 4.2. El borramiento de las disciplinas en Salones y Premios / 130
- 4.3. La filiación y la fijación de un concepto / 134
- 4.4. El espacio curricular como comunidad de indagación / 140
- 4.5. La importancia de la experiencia en las clases de Arte sin disciplina / 147
- 4.6. Libertad formal y experiencia estética / 151

CAPÍTULO 5 / ARTE SIN DISCIPLINA, EDUCACIÓN EXPERIENCIAL Y EDUCACIÓN ESPIRITUAL / 157

- 5.1. La importancia del contexto en las prácticas de arte sin disciplina / 157
- 5.2. El rol de la espiritualidad como conciencia expresiva en la construcción del conocimiento / 161
- 5.3. De la ciencia de la cartografía en la educación experiencial / 165

CONCLUSIONES / 168

BIBLIOGRAFÍA / 178

CRÉDITOS DE LAS ILUSTRACIONES / 190

ANEXO 1 / ENTREVISTAS / 193

ANEXO 2 / DISEÑOS CURRICULARES DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO Y TECNICATURA EN ARTES VISUALES / 251

AGRADECIMIENTOS

En la investigación como en la práctica artística, todo texto está ligado y es continuación de un trabajo que lo precede. De allí que, en el momento de los agradecimientos, me remita a las circunstancias de esa “hipofísica de la palabra” en la que acuñamos la primera pareja entre las palabras y las cosas, cierta marca de estilo que nos acompañará en cada uno de nuestros proyectos venideros. Recorro a la noción de *estilo* del semiólogo francés Roland Barthes (1953 [1993]: 22) y a la definición de *quehacer*, enunciada por el artista visual Luis Felipe Noé (2009: 18) para referirme a las huellas de un caminar teórico y pictórico.

Este es el motivo por el cual mi primer agradecimiento sea para mis maestros de la Escuela Normal Superior “República de México” y de la Escuela Municipal de Artes Visuales “Prof. Orlando Pedrazzoli” de la ciudad de San Justo, Santa Fe. Muy especialmente para Hilda Bugna y Hugo Viñuela porque con ellos empecé a transitar los caminos del arte y comprendí la importancia de imaginar mundos posibles. A aquellos recuerdos acudo cuando necesito dimensionar los alcances de la educación pública en las ciudades del interior, en el norte santafesino, en la década del setenta. Escuelas en las que se proponían situaciones auténticas de enseñanza y aprendizaje, aulas abiertas que recurrían a la mirada experta de los principales actores sociales de la comunidad, mapotecas de consulta obligatoria y bibliotecas en las que tímidamente comenzaba a asomarse la literatura para niños y jóvenes, visitas a los montes de eucaliptus para comprender la importancia de las reservas de biosfera, viajes a Santa Fe y a Paraná para conocer el entonces recientemente inaugurado Túnel Subfluvial pero también para visitar por primera vez un Museo Provincial de Artes Visuales. Aquellos recuerdos están en el origen de esta tesis.

Y en este relato de iniciación, también quiero agradecer a los profesores que en el ámbito del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral orientaron mi incorporación temprana a la investigación y a la docencia universitaria. De manera singular a Nora González, quien dirigió mi tesis de grado y generosamente compartió la experiencia de sus viajes y su biblioteca. Años más tarde, otra huella decisiva ha sido la posibilidad de cursar la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL), ámbito en el cual aprendimos a pensar nuestras prácticas y comprendimos la importancia de la doble experticia, disciplinar y didáctica. De manera particular a Edith Litwin, maestra y amiga, directora de la carrera y directora de mi tesis de maestría.

Agradezco también a mis colegas y estudiantes de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL, muy especialmente a Claudio Guerri que veinte años atrás supo formar el primer equipo de la cátedra de *Comunicación* y orientarnos para que el trabajo participativo se consolide.

En lo que atañe puntualmente al desarrollo de esta investigación, mi agradecimiento a las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, a nuestro Decano, Claudio Lizárraga, y a la Secretaria de Posgrado, Sara Scaglia, porque me animaron a concretar esta tesis y porque pensaron que el programa de Becas *Doctorar* del Ministerio de Educación de la Nación era un valioso incentivo para profundizar mi formación en el campo de la investigación educativa. Mi agradecimiento también a la Comisión Directiva de la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por la excelencia de su propuesta académica.

Un reconocimiento especial para los profesores, estudiantes y artistas visuales que entrevisté y me brindaron su ayuda generosa a lo largo de la investigación: Fernando Farina, Carlos Herrera, Claudia del Río, Carlos Esquivel, Marcela Römer, Cyntia Blaconá, Marcela Peral, Lucila Fosco, María Teresa Serralunga, Gabriel Cimaomo, Abel Monasterolo y cada uno de los estudiantes de las Escuelas de Artes Visuales de la provincia de Santa Fe que con sus reflexiones y con sus producciones artísticas me ayudaron a pensar la especificidad de las artes visuales y las dimensiones de sus enseñanza.

También quiero agradecer a los colegas y estudiantes que participaron del Seminario de Arte Ambiental, realizado en 2014 en el marco de las Jornadas Latinoamericanas “Arte, Ambiente y Ciudad: relecturas y derivas sobre el paisaje” (FADU-UNL): Fabricio Fernandino, Marília Andrés Ribeiro, Abel Monasterolo, Patricia Mines, Ricardo Giavedoni, Viviana Tosello, Ysabel Tamayo, María Eugenia Sasía, Carla Arese, Ana Clara Picech, Nicolás Bessone, José Storni, Roberto Acosta y estudiantes de las Escuelas Secundaria de la UNL y Técnica N° 67 “Omar Alberto Rupp”.

Muy especialmente, mi gratitud a la profesora Alicia W. de Camilloni, directora de esta tesis, por su generosidad, su escucha atenta, sus valiosas sugerencias y el cariño con el que orientó mi trabajo durante estos bellos años de diálogo compartido.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia y a mis amigos: Pedro, Ale, Ernesto y la tía Amelia, Javier, Cochita y Raúl, Germán y Gustavo, Santiago, Analía, Diego, Héctor y Emiliano, Luci, Gabriel, Vivi y Abel, Liliana y Nelly, Nidia, Martín, Estefanía, Laura, Cristian y Alejandro, Sara y Mónica, Norma, Luciana y Alexia, por la compañía amorosa y por la escucha.

INTRODUCCIÓN



1 | Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid. Ingreso Sede Principal. Edificio Sabatini, 2014.

Como en el inicio del *Atlas portátil de América Latina* de Graciela Speranza (2012), esta primera escena sucede en España, en la entrada del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, en enero de 2014. Entre risas y abrigos multicolores, un grupo de niños pequeños, acompañados por sus maestras, recapitulan su visita al museo. Me demoro escuchándolos y anticipo mi propia visita en la riqueza de sus detalles y en la importancia de la experiencia estética compartida. Ingreso.

A diferencia de los grandes museos enciclopédicos, como el Louvre, la National Gallery o el MET, el Reina Sofía promueve desde mayo de 2009 un reordenamiento de sus colecciones. Tanto en las exposiciones permanentes como en las temporarias se rompe con el orden lineal canónico –organizado por época, género, autor, disciplina o cronología académica- y se adhiere a una concepción del montaje entendido como lectura experta, inspirado en el *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg (1924-1929/2003, [2010]), en esa educación política de la mirada promovida por Benjamin (1931 [2004]), en el concepto de heterotopía de Foucault (1966 [1999]), en la definición de rizoma de Deleuze y Guattari (1976 [1997]) y en una concepción de la historia plural, múltiple y paradójica (Agamben 1978 [2011]) donde genealogías y periodizaciones se entrecruzan. Elijo comenzar por una de las muestras temporarias, “Formas biográficas: construcción y mitología individual”, con curaduría de Jean-François Chevrier.

La exposición reúne trabajos de Antonin Artaud, Louise Bourgeois, George Braque, Robert Bresson, André Breton, Ligya Clark, Camille Corot, Marx Ernst, Étienne-Martin, Paul Klee, Maruja Mallo, Edgard Munch, Michelangelo Pistoletto, Charles Ray, Mark Rothko, Kart Schwitters, Dorotea Tanning y Ed Templeton, entre otros. El recorrido se organiza desde dos modos de abordar la biografía personal: como mitología individual y como construcción a partir de los propios textos, representados en la obra de los escritores Gérard de Nerval (1808-1855) y Franz Kafka (1883-1924). Al igual que en otras propuestas de la institución, el guión incluye diferentes lenguajes, múltiples soportes y voces diversas, con el propósito de hacer de “la experiencia del museo (...) una experiencia de la diferencia, de la discontinuidad, que cuestione la dominante imagen fija del mundo, según la cual la ligazón entre el presente y el pasado es transparente, inequívoca y estable” (Borja-Villel, Carrillo y Peiró 2010: 10). Me detengo en el concepto de *experiencia* y pienso que es allí donde está el principio de esta tesis.

Más allá de los múltiples sentidos atribuidos al término por la indagación filosófica desde la época de los griegos (Jay 2005 [2009]), la palabra *experiencia* reúne en su

polisemia el valor de la posesión personal junto al diálogo en comunidad, el presente con la diacronía, la inocencia con la adquisición de un nuevo saber, los conocimientos teóricos con la vida real, la percepción gozosa propia de la experiencia estética, la comprensión de la alteridad y, fundamentalmente, la profunda implicación entre cognición, afectividad e intención de obrar (Henry 1989)¹. De este amplio espectro, decido profundizar en la concepción del arte como experiencia (Dewey 1934/1980 [2008]) y en sus implicancias al momento de pensar la dimensión estética en la educación experiencial (Gibbons y Hopkins 1980; Kolb 1984; Weil y McGill 1989; Camilloni 2013; Kolb y Kolb 2013-2014) y en la llamada ‘educación espiritual’ (Carr 1998, 2000, 2003, 2008; Haldane 2004). En lo que respecta a esta última, la utilización de las comillas indica según Michel Hand (2003) que se trata de una categoría, de una dimensión de análisis, de una materia que trasciende los temas de la enseñanza comprensiva e involucra emociones, disposiciones contextuales e interrogantes sobre el sentido de la existencia para los cuales no tenemos una única respuesta.²

Vuelvo a la escena de la exposición y me detengo en una primera imagen de Michelangelo Pistoletto (*Biennale 66*, 1966, papel de seda pintado sobre acero inoxidable pulido, 90 x 189 cm.). La obra propone un trabajo especular que se articula en dos momentos: la representación de un niño en primer plano, cuya mirada se extravía fuera del cuadro, y el reconocimiento del propio reflejo del espectador sobre la lámina de acero, su mirada que se encuentra con la mirada de otros, la percepción del reflejo del tránsito por la sala y la conciencia sobre el paso inexorable del tiempo que lo mueve a seguir viendo. En palabras de Dewey (1934/1980 [2008]: 241), “el arte es una

¹Henry, Jane (1989) “Meaning Practice in Experiential Learning”, citado por Camilloni, A. (2013: 17).

²En nuestro país esta problemática ha sido abordada en las instituciones educativas donde se imparte educación religiosa y en el marco de los Programas de Filosofía para niños (Lipman y Sharp 1992), los cuales interpretan la educación espiritual en tanto educación en valores. En lo que respecta al planteo de Lipman, quien crea en 1974 el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* en el Monclair State College de New Jersey, su objetivo inicial es revertir el fragmentarismo de los planes de estudio, la indiferencia de los estudiantes y el escepticismo de los maestros. Para ello se recurre, en términos metodológicos, al pensamiento filosófico y se busca reponer en la enseñanza de los contenidos disciplinares la reflexión sobre la relevancia de éstos para la vida de los alumnos y para las comunidades a las que pertenecen o se relacionan. Retomaremos esta cuestión en el Capítulo 2.

cualidad del hacer y de lo que ya se ha hecho (...), que se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras y ordenadas”. Pero esta cualidad no es exclusiva de la práctica artística, sino que es posible vivenciarla en el día a día y en las más diversas prácticas sociales:

El arte es una cualidad que impregna una experiencia; no es, salvo por una figura del lenguaje, la experiencia misma. La experiencia estética es siempre más que estética. En ella un cuerpo de materias y significados no estéticos por sí mismos, se hacen estéticos cuando toman un movimiento ordenado y rítmico hacia su consumación. (...) La experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio de promover su desarrollo, y también el juicio último sobre la cualidad de una civilización. Porque mientras los individuos la producen y la gozan, esos individuos son lo que son en el contenido de su experiencia, a causa de las culturas en que participan. (Dewey 1934/1980 [2008]: 369)

Simiente y cimiento estético de la vida cotidiana, esta concepción del arte como experiencia conlleva explícitas implicaciones éticas y políticas. Para Dewey la variante estética es “una meta normativa, un *desideratum*”, “un ideal regulador antes que la realización de un estado de cosas” (Jay 2005 [2009]: 191). No obstante lo cual, no se trata de una estetización de la vida cotidiana sobre la cual podríamos reponer múltiples referencias (Vattimo 1999, Vargas Llosa 2013), sino de una definición de lo estético en tanto régimen específico de identificación y de pensamiento de las artes que alcanza los ámbitos de la educación, la política, la filosofía y la religión, entre otros. En palabras de Rancière (2000 [2014]: 15), “un modo de articulación entre formas de hacer, formas de visibilidad de esas maneras de hacer y de los modos de pensar sus relaciones, implicando una cierta idea de la efectividad del pensamiento”.

Regreso a la exposición y avanzo a través del abecedario de Étienne-Martin, del boceto de Munch, la mancha de Rothko, las citas de Ibsen y de Artaud y, por último, me

detengo frente a la escultura de Charles Ray (*El nuevo escarabajo*, 2006, acero pintado y poliuretano acrílico, 53,3 x 87,6 x 72,4 cm.), imagen-ícono de la muestra. Escucho el comentario de un amigo que me acompaña: “Qué imagen! Me sorprendió, así me he visto”. Y ese “así me he visto” me lleva a pensar en la evidencia del “esto-ha-sido” enunciado por Barthes (1980 [2004]) para dar cuenta del estatuto indicial de la fotografía y también, y en primer término, de la imposibilidad de volver a la infancia. El arte como la huella de aquello que ha sido, como alegoría que revela el ser del hombre y de sus útiles. Recuerdo la pintura *Un par de zapatos* de Van Gogh (1886) y la interpretación de Heidegger (1952 [1988]: 67-68) sobre la misma: “la obra de arte abre a su modo el ser del ente”, “desentraña su verdad”, pero “¿qué es la verdad misma que a veces acontece como arte?”. Y también recuerdo el puño que golpea la mesa en *Sin pan y sin trabajo* de Ernesto de la Cárcova (1894) y los ojos que imploran y confían en *Manifestación* de Antonio Berni (1934). Aquí no importa si el motivo es un par de zapatos, una denuncia o un niño que juega con su autito, incluso cuando el motivo sea el que puso cada una de estas obras en el centro de la escena artística. Pienso en la emoción de los estudiantes que encontré en el ingreso al museo y en la posibilidad de comprender una verdad que trasciende el conocimiento proposicional y plantea un desafío diferente para la cognición. Pienso en sus maestras y en el trabajo de atribuir significados a una experiencia visceral para convertirla en una experiencia educativa con profundo sentido ético, estético y político.³

³Tal como explica Hook (1995 [2000]: 141) en *John Dewey. Semblanza intelectual*, la percepción directa y unificada no es instantánea. Este sentimiento no es todavía una percepción estética, es sólo un ‘sobrecogimiento’ –*the feeling of awe and respect*– que adquirirá carácter estético a partir de ciertas condiciones en las fases ulteriores que siguen a la experiencia. Dewey enumera algunas de ellas, tales como la acumulación, la tensión u oposición, la conservación, anticipación o suspensión y la satisfacción. Volveremos sobre este punto en el Capítulo 2.



2 | **Charles Ray.** *El nuevo escarabajo*, 2006. Escultura de Acero pintado y poliuretano acrílico. Dimensiones: 53,3 x 87,6 x 72,4 cm.

3 | **Michelangelo Pistoletto.** *Biennale 66*, 1966. Papel de seda pintado sobre acero inoxidable pulido. Dimensiones: 90 x 189 cm.

4 | **Ed Templeton.** *Incubadora doméstica suburbana*. (2013) Maqueta para la exposición Formas biográficas. 45 fotografías retocadas. Medidas variables.

La obra más importante de la exhibición permanente del Museo Reina Sofía es el *Guernica* de Picasso (1937). Concluyo mi visita frente a la monumental pintura mural que narra los horrores de la guerra civil española con un poder aurático tan extremo que no sólo se ha constituido en la principal metáfora de los horrores de toda guerra sino que la fuerza de su representación se ha desplazado a las reproducciones de la obra: láminas, imanes, señaladores, entre otras propuestas (Giunta 2009: 12). Aquí lo visceral se hace silencio reverencial, percepción gozosa y comprensión profunda, sostenida en la densidad de las horas que pasamos en los estudios de artistas, de las lecturas que hicimos y de las páginas por venir de Historia, de Estética y de Crítica de Arte. Como nos orienta Dewey (1934/1980 [2008]: 4), “la tarea consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios, que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia”.

El relato de la visita al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía reúne algunas de las principales dimensiones de análisis del objeto de esta investigación. El propósito es reflexionar sobre las prácticas que, en la formación disciplinar en el campo de la Educación Artística (Artes Visuales), promueven el borramiento de las disciplinas tradicionales a partir de la importancia que se le asigna a la experiencia estética (Schaeffer 2000 [2005]). De allí que profundicemos en las relaciones entre espacios curriculares dedicados a los lenguajes artísticos (dibujo, pintura, grabado, escultura, cerámica y ‘arte sin disciplina’) y los espacios del currículo destinados a historia del arte, estéticas contemporáneas, antropología y semiótica, entre otros. Cabe señalar que en la Educación Superior universitaria y no universitaria persiste una estructura curricular organizada por colección de asignaturas, con una marcada escisión entre los laboratorios y talleres de producción y las asignaturas consideradas ‘teóricas’.⁴ Dada la complejidad y la amplitud de esta problemática, focalizamos en la dimensión estética de las prácticas de educación experiencial promovidas desde el espacio curricular “Arte sin disciplina”, de las carreras de Profesorado y Tecnicatura Superior en Artes Visuales en la Provincia de Santa Fe (Plan Decreto 730/04).

La tesis se organiza en cinco capítulos. En primer término, definimos el tema y realizamos un relato diacrónico, conceptual y situacional que da cuenta de la incorporación del espacio curricular “Arte sin disciplina” en los mencionados planes de estudio. En este capítulo retomamos los interrogantes planteados por los profesores de dicho espacio curricular sobre su productividad y explicitamos los principales debates en el campo artístico referidos al giro epistemológico introducido por Duchamp (Speranza 2006, Antelo 2006, Marcadé 2007 [2008], Oliveras 2004, 2007, 2008, 2013,

⁴ Al respecto, Dewey (1934 [2008]: 244-245) objeta la necesidad de las catalogaciones que considera rígidas e inapropiadas, porque “distraen la atención de lo estéticamente básico: el carácter cualitativamente único e integral de la experiencia de un producto artístico”. En jurisdicción del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, los Diseños Curriculares para la Formación Técnica y Docente del Profesorado de Artes en Artes Visuales y de la Tecnicatura Superior en Artes Visuales (Decreto 730/04) incorporan “Arte sin Disciplina” como componente del Proyecto Final/Taller Experimental de Integración y Síntesis. El objetivo es “integrar diferentes lenguajes disciplinarios e incursionar fuera de las disciplinas tradiciones, generando así otras formas de expresión donde los límites tradicionales se flexibilizan, ampliando los campos del saber a nuevos enfoques estéticos” (ME 2004: 63). Retomaremos esta cuestión en el Capítulo 2.

García Canclini 2010, Giunta 2007, Danto 1997 [1999], 2013) y a la renovación de la estética y la transformación de soportes y lenguajes (Schaeffer 2000 [2005], Bourriaud 2006 [2008], 2009, Laddaga 2010, Danto 2013).

En el segundo capítulo desarrollamos los aportes teóricos más relevantes para nuestro trabajo. Esta instancia se organiza en tres apartados: **educación artística** (Winslow 1939, Bruner 1960, Barkan 1962, Ralph Smith 1966, Eisner 1965, 1972 [2012], 2002 [2004], Gardner 1982 [2008], 1990 [1997], Efland 1990 [2002], López Quintás 1990 [2010]), **educación experiencial** (Dewey 1916 [1998], 1930, 1934/1980 [2008], 1938 [1960], Kolb 1984, Kolb y Kolb 2013-1014, Camilloni 2013) y **educación espiritual** (Lipman y Sharp 1992, Lipman 1997, Splitter y Sharp 1995 [1996], David Carr 1998, 2000, 2003 [2005], 2008, Carr y Haldane 2005, Foucault 1982/2001 [2012]). Asimismo, en el desarrollo de esta investigación incluimos categorías de las Didácticas General y Específica, de las Estéticas Contemporáneas y de las investigaciones sobre Historia y Crítica del Arte.

En el capítulo tres explicitamos el enfoque metodológico, realizamos la narración de un Seminario de Arte Ambiental y enunciamos las preguntas de las entrevistas que realizamos a profesores, personal directivo y alumnos de Institutos Superiores de Educación Artística de la provincia de Santa Fe. Con respecto al seminario, éste tuvo lugar en el marco de las Primeras Jornadas Latinoamericanas “Arte, Ambiente y Ciudad: relecturas y derivas sobre el paisaje”, organizadas por la Universidad Nacional del Litoral, en octubre de 2014, y fue diseñado a partir de los lineamientos de la educación experiencial y la enseñanza artística que trasciende las especificidades disciplinares.

En los capítulos cuatro y cinco retomamos las hipótesis planteadas inicialmente y proponemos una interpretación de la dimensión estética en las prácticas de enseñanza de las artes visuales, estudiadas a la luz de las categorías de análisis que enunciamos en el marco teórico y de las construidas a partir del relato del seminario y las entrevistas.

Finalmente, redactamos las conclusiones, consignamos la bibliografía consultada e incluimos en Anexo las transcripciones de las entrevistas y la documentación del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe que consultamos como fuente de la investigación.

CAPÍTULO 1 / FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1.1. Arte sin disciplina

En el año 2004, en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Formación Técnica y la Formación Docente Inicial de las Carreras de “Profesorado de Artes en Artes Visuales” y “Tecnicatura Superior en Artes Visuales” que se dictan en los Institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe, se incorpora el espacio curricular “Arte sin Disciplina”. Éste se incluye en el Proyecto Final, “Taller Experimental de Integración y Síntesis”, junto a Dibujo, Grabado, Pintura, Escultura y Cerámica. En la fundamentación se explicita:

El Taller Experimental de Integración y Síntesis incita la posibilidad de integrar diferentes lenguajes disciplinarios e incursionar fuera de las disciplinas tradicionales o “Arte sin disciplina”, generándose así otras formas de expresión donde los límites tradicionales se flexibilizan, ampliando los campos del saber a nuevos enfoques estéticos.

Éste es un espacio de síntesis de los contenidos de la carrera (estéticos, epistemológicos, de fundamentación conceptual del hacer artístico) expresados a través de variadas modalidades, seleccionadas por los alumnos, bajo tutoría de aquellos profesores que tengan que ver con la orientación elegida.

(...)

La complejidad que presenta cada especificidad de las artes visuales y las posibilidades experimentales fuera de los parámetros formales tradicionales, así como el requerimiento de miradas y enfoques críticos que caracterizan los contenidos de este taller, hacen necesario que sea implementada la modalidad como cátedra compartida, constituida por especialistas. (Decreto 730/04: 63)

La expresión ‘Arte sin Disciplina’ es introducida en las Bases del Salón Nacional del Museo Municipal de Artes Visuales “Juan B. Castagnino” de la ciudad de Rosario, en 1995, por Fernando Farina, quien se desempeñaba como Coordinador -con funciones de Curador- en dicha institución. Al respecto, Farina (2015) señala que con dicho nombre se buscó un efecto comunicacional y que, si bien no tenía el alcance de un título como “Salón Abierto a Todas las Disciplinas Artísticas”, incluía tanto el planteo de contemplar todas las disciplinas como la advertencia de que se estaba produciendo un arte que no podía ser asimilado a ninguna. Cuando se lo consulta sobre los alcances de este posicionamiento, en la misma línea que el Salón Nacional del 95, menciona dos Salones en los que había sido convocado como asesor: Premio Braque de la Fundación Banco Patricios, en 1997, y Premio Banco de la Nación Argentina, en 2000.⁵

Veinte años después, artistas y docentes coinciden en señalar que “el Salón del 95 hizo un corte y legitimó el concepto y las prácticas que éste designa de manera categórica” (Esquivel 2014).⁶ El Primer Premio lo obtuvo Claudia del Río, artista, profesora de Artes Visuales y co-fundadora del Club del Dibujo, a quien también entrevistamos para esta investigación:

Concretamente fue en 1995, Fernando Farina, desde el Museo Castagnino cambia la reglamentación al Salón ‘sin disciplina’ y recuerdo que fue un hecho muy particular a nivel nacional porque era un Salón Nacional, desbarató una cantidad de supuestos, especialmente no tanto para la gente de Buenos Aires

⁵ Farina, Fernando. Entrevista realizada en el marco de esta investigación. Buenos Aires, 2015.

⁶ Incluimos el texto completo de la entrevista realizada a Carlos Esquivel en el Anexo.

sino para el resto. Y coincidentemente a mí me venía bárbaro porque lo que yo estaba trabajando en ese momento era algo que podía estar en varios espacios. Por otro lado no éramos conscientes de que todo competía con todos; y para el jurado era un ejercicio precioso en esa competencia elegir algo. Recuerdo que yo mandé las dos obras y ese mismo día lo encontré en una reunión, acá en Rosario, a Fabián Lebenglik, y Fabián me dijo “me emocionó tu obra”. “Emocionó”, una palabra que un jurado o un crítico teórico no usa mucho. “Emocionó”. Y le respondí: “Ah, la viste?”. Y él me anticipó que me acababan de dar el primer premio.

Después la Bienal de Bahía Blanca..., se fue como contagiando. Pero Rosario fue pionero en eso.⁷

En cuanto al Salón de la Fundación Banco Patricios de 1997, el Primer Premio fue otorgado a Lux Lindner, diseñador gráfico y artista visual nacido en Buenos Aires en 1966. Cuando se lo consulta sobre su obra, Lindner responde:

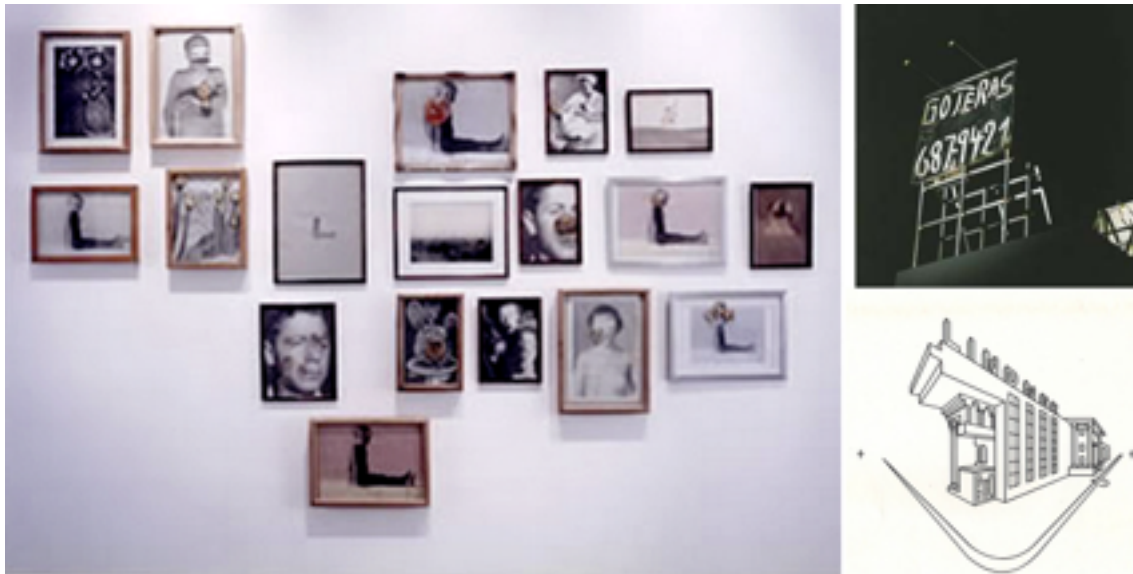
La obra que me representa es una instalación que presenté en la Fundación Banco Patricios en 1997. Estaba formada por un caballete, un tablero de dibujo, un cuadro colgado de la pared y una repisa. Cada uno de estos soportes incluía un dibujo lineal sobre metal. Monumentalizar el tanteo del dibujante sobre cada soporte, hacerlo evidente y operativo, abrir un juego tridimensional conservando la destilación de la línea creando una multiplicidad de rebotes me pareció un logro. Me gustó el balance de lo histórico y lo autobiográfico, entre terror amorfo y seguridad pantográfica. Fue una obra que creció y se desarrolló en un momento difícil de mi vida y me abracé a ella como a un salvavidas. Está actualmente repartida en distintos lugares y creo que es imposible reconstruirla. Tenía o tiene varios títulos: *A.F.A.*, *AthensFreiburgAxis*, *Espejo de Príncipe en el Estilo Rosarino*, etc.⁸

⁷ Del Río, Claudia. Entrevista concedida en el marco de esta investigación. Rosario, julio 2013.

⁸ Incluido en Bola de Nieve, base de datos *on line* creada por la Revista Ramona. Disponible en: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/33/lindner-lux>. Consultado 10/02/2015.

En el Salón del 2000 del Banco Nación, el primer galardonado fue Jorge Macchi, quien ya había recibido el Premio Braque en 1993. Macchi propone una instalación que la crítica inscribe en el 'neconceptualismo' y sobre la cual se señala:

En “Publicidad”, el artista efectúa una lectura crítica (poética y a la vez reflexiva) de lo que el entorno cotidiano ofrece. El contexto social es y ha sido para Macchi una inagotable fuente de ideas. Suele caminar por la ciudad en busca de "tesoros" con su cámara de fotos; lee los diarios, atento al horror a veces banalizado por los medios y toma nota de los hechos e imágenes que le generan pensamientos y más imágenes. “Publicidad” es el resultado de un largo proceso de decantación que se inició en 1995 mientras fotografiaba en la calle cosas que llamaban su atención, como los postes y árboles que exhiben letreros de chapa que ofrecen diversos servicios. Un recurso típicamente doméstico, barrial y de bajo costo para captar clientes en el vecindario. A partir de ese concepto, Macchi reprodujo en pinturas al óleo esos mensajes escuetos ("Pica-pica", "Plomero") y poco después se interesó por la teatralidad en la iluminación de los mega carteles, estratégicamente colocados sobre edificios, como sucede en la zona del Obelisco. “Publicidad” reúne en una misma pieza ambas concepciones de la propaganda: la *artesanidad* de quien se auto promociona con los medios a su alcance y la ostentación de la gran empresa que utiliza anzuelos espectaculares para cautivar clientes. La gráfica elemental del cuentapropista es "elevada" mediante el recurso de la alta publicidad. Como los pioneros del conceptualismo, Jorge Macchi propone un "señalamiento" que invita a observar con otros ojos ese mismo entorno que suele producir letargo y acostumbramiento (Grinstein 2000).



5| **Claudia del Río.** *Bubones.* 1995. Dibujo y foto con resina poliéster. 18 piezas de aprox. 40 x 30 cm. cada una. Primer premio adquisición. LIII Salón Nacional de Rosario: arte sin disciplinas.

6| **Lux Lindner.** *Espejo de príncipe.* 1997. 100 x 100 cm. aprox. (Esta obra forma parte de la instalación *Espejo de príncipe* en estilo rosarino. Primer premio Fundación Banco Patricios.

7| **Jorge Macchi.** *Publicidad.* 2000. Instalación. Primer premio Salón Banco Nación.

Ahora bien, aunque sean los mencionados Salones el principal antecedente, es en el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario donde se propone el primer borramiento en términos curriculares. Al respecto, Farina (2015) relata:

En el debate del Plan de Estudios de la Escuela de Bellas Artes (UNR) en el 85, desde el alumnado se propuso borrar el esquema de disciplinas, pero finalmente no se consiguió imponer ese modelo y se llegó a una propuesta intermedia con cuatro terminalidades (grabado, pintura, escultura y teoría y crítica) pero con una materia troncal, Taller de Arte Experimental (TAE), que contradecía ese sistema, ya que planteaba la posibilidad de proyectos grupales incluyendo artistas de distintos años y la obligación de todos los docentes del mismo año de colaborar en los proyectos que libremente proponían los alumnos (algunos de los proyectos excedían cualquier límite conocido hasta el momento).

(...) Se admitían propuestas grupales, grupos integrados por alumnos de distintos años, proyectos disciplinarios, transdisciplinarios, políticos, sociales, lo

que se te ocurra. Se suponía que debía ser un espacio abierto, las reuniones eran de todos los alumnos con todos los docentes de un mismo año. Los docentes tenían la obligación de asistir como extensión de cada una de sus cátedras. También recuerdo que los alumnos de otras carreras podían hacer como optativa la materia TAE, de allí que había cruces con estudiantes de Antropología, Psicología, Letras, etc.⁹

En lo que respecta a la incorporación del concepto “Arte sin disciplina” en los Diseños Curriculares jurisdiccionales, la inclusión es atribuida a Julio César Botta, recordado artista y profesor de la Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani” de la ciudad de Santa Fe, referente de la educación artística en el Litoral, quien organizó la primera cátedra de “Arte sin Disciplina” en la provincia, en 2004.¹⁰ Así lo recuerda su colega Abel Monasterolo:

Cuando me ofrecieron ser docente de “Arte sin disciplina”, en principio fue un orgullo porque había un antecedente que era un amigo, que era Julio, a quien respetaba y admiraba por su capacidad, como artista y como intelectual. Pero después me dio un poco de miedo. Digo, ¿estaré a la altura de Julio? El me apoyó mucho y dijo esto va a funcionar.

Las expectativas son siempre frescas, porque año a año, nunca ocurre lo mismo y eso es lo interesante.¹¹

En la actualidad, el espacio curricular mantiene su identidad e irradia su influencia a otras asignaturas, fundamentalmente en lo que respecta a la necesidad de un currículo integrado (Efland 2000). Transcribimos a continuación otro momento del diálogo con Monasterolo y un fragmento de la entrevista realizada a Cyntia Blaconá, docentes de las

⁹ La transformación curricular de 2010 (Res. 023/10 CD y 247/10 CS) vuelve a la estructura curricular por disciplinas y elimina el Taller de Arte Experimental. Al respecto, Farina (2015) señala que la principal resistencia fue de los docentes.

¹⁰ Botta se desempeña en la cátedra hasta 2008, año de su fallecimiento.

¹¹ Monasterolo, Abel. Entrevista concedida en el marco de esta investigación. Santa Fe, 2013.

Escuelas Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani” de Santa Fe y “General Manuel Belgrano” de la ciudad de Rosario, respectivamente:

IM: Vos me decías que a veces la propia disciplina se sale de los bordes y pide otro tipo de trabajo.

AM: Si, ya creo que está instalado dentro de lo contemporáneo que el artista o el estudiante de hoy en día tiene la misma mirada que los artistas que están trabajando. Como que no están acotados al campo disciplinar, aparecen necesidades de expresión que deben incorporar nuevos medios para expresarse. Y los nuevos medios pueden ser otras disciplinas que se estén dando en la institución o que haya que buscarlas fuera del marco institucional.

IM: Y cuál es la importancia de prever un horario en el plan de estudios para esas búsquedas?

AM: Lo del horario se establece básicamente para consultas y contar los proyectos, o mostrar algún tipo de imágenes. (...) Quizás si esas horas estuviesen incorporadas como taller sería más fácil, tendría que tener mayor carga horaria o redefinir toda la situación de todos los talleres, donde quizás todos los docentes trabajen juntos.

Viendo cómo es la postura de un estudiante de arte hoy. El estudiante de hoy visita muestras, ve artistas, y se da cuenta de que con una sola disciplina no le alcanza.

Entonces, pensar tu obra desde ese lado es poco, siempre necesitás incorporar algo. Por eso creo que un cuerpo de docentes que estén colaborando me parece que es una mirada mucho más amplia. Y nos metemos en el terreno real de lo contemporáneo, así como aparecen estudiantes que necesitan conocer sobre bordado, tenemos que recurrir quizás a alguien que esté trabajando con el bordado. Son cosas muy puntuales a veces.¹²

¹² Incluimos entrevista completa en Anexo.

El contexto de la segunda entrevista es la Escuela Provincial de Artes Visuales “General Manuel Belgrano” de la ciudad de Rosario:

IM: Cómo se organiza el espacio curricular del Taller de Integración y Síntesis?

CB: Por una cuestión de horarios y por una cuestión de tradición propia de esta escuela siguen hasta cuarto año las disciplinas. El Taller de Integración y Síntesis acá pertenece al Área Docente, es parte del Taller de Docencia IV donde los profesores lo utilizan para repensar las prácticas en la escuela. O sea que no es el espacio de producción.

(...)

¿Y cómo se trabajarían de alguna manera las propuestas transdisciplinarias, o sin los límites de las disciplinas, en las mismas disciplinas? Es interesante para mí, muy interesante, lo que hacemos es el cruce a partir de los conceptos teóricos que se ven en Estéticas Contemporáneas y eso es trabajado en las disciplinas. Entonces, en general yo estoy en la asignatura Estéticas Contemporáneas, que parte alrededor de los conceptos que se quiebran en la década del sesenta y mi cruce es entre lo que sucede en Europa y Estados Unidos con Latinoamérica. Se trabaja en conjunto, ¿cuál es la mirada desde los distintos centros? Y cómo se mira ahí la disciplina, cuáles son los planteos para el rompimiento de esas barreras y eso es llevado a la práctica en las disciplinas.

(...)

Depende de los proyectos de cada grupo. Por ejemplo, la profesora de Escultura plantea que a partir de lo que ven en Estética, el rompimiento de las barreras, que elijan..., y hay propuestas de todo tipo, hay instalaciones, hubo un trabajo muy interesante el año pasado, trabajado desde la Ecología, digamos desde pensar otras materialidades como el poroto, la semilla del poroto. Entonces, las chicas, todo el año desde el principio germinaron porotos, trabajaron el color, trabajaron también sobre un video que es “El huevo de la serpiente”. Y trabajaron para poder socializarlo de modo que eso fuera planteado en un espacio público, de que fuera repensado desde allí.

... Digamos, lo que hemos tratado de alguna manera, con estos trabajos, es de reforzar un área que no tenemos, un área específica que tampoco sé del todo, lo estoy estudiando ahora, si realmente tiene que haber un espacio que sea únicamente “Arte sin Disciplina” o si realmente desde lo disciplinar es posible repensar, o sea, creo que me da más fuerza para repensar qué pasa con la disciplina, desde el mismo espacio disciplinar.¹³

En torno de la incorporación de “Arte sin disciplina” en los Diseños Curriculares, nos interesa retomar de las entrevistas algunas cuestiones puntuales para profundizar:

- 1) La necesidad de una mayor integración de las disciplinas que integran el Plan de Estudios de la Carrera y una mayor articulación con las prácticas profesionales que se dan fuera de la Institución.
- 2) La propuesta de redefinir la organización curricular, tanto en los que respecta a las asignaturas como a la carga horaria y al trabajo de los docentes en cátedras compartidas.
- 3) La importancia de contemplar en el Plan de Estudios ámbitos y horarios para el diálogo sobre los proyectos artísticos de los estudiantes.
- 4) La inclusión del Taller de Integración y Síntesis (que contiene el espacio de “Arte sin Disciplina”) en el Taller de Docencia IV en el que los alumnos reflexionan sobre sus prácticas docentes.
- 5) Los interrogantes sobre la incorporación de “Arte sin Disciplina” como espacio autónomo o como contenido transversal que requiere una reformulación completa de los Diseños Curriculares vigentes.

Estas propuestas son coincidentes con los debates actuales en el campo artístico, donde se registra un desplazamiento epistemológico que renueva las formas de preguntar, interpretar y trabajar con lo comprensible o lo sorprendente en el campo de la educación artística. Este desplazamiento pareciera estar en relación –de acuerdo con Graciela

¹³ Blaconá, Cyntia. Entrevista concedida en el marco de esta investigación. Rosario, 2013.

Speranza (2006: 23-24)- con una nueva expansión de los campos estéticos en la posmodernidad y con la transformación de soportes y lenguajes:

La progenie de esa batalla es nutrida y deriva en la necesidad de transferir la hermeneútica o la semiótica del texto a la “lectura” de los artefactos visuales, y de “leer” la imagen con los saberes de la lectura del texto. “Según el saber como problema” escribe Deleuze a propósito de Foucault, “pensar es ver y es hablar, pero pensar se hace en el ‘entre dos’, en el intersticio o la disyunción del ver y del hablar. Pensar es inventar cada vez el entrelazamiento, lanzar cada vez una flecha desde uno mismo al blanco que es el otro, hacer que brille un rayo de luz en las palabras, hacer que se oiga un grito en las cosas visibles.”

Ahora bien, el giro del cual Speranza nos habla no sólo es hacia la lingüística sino fundamentalmente hacia la estética, y es por este camino que nos interesa transitar los desafíos de una Didáctica Específica que nos ayude a pensar en las prácticas de la enseñanza de las artes visuales en la contemporaneidad.

Casi cien años atrás, el pedagogo y psicólogo pragmatista John Dewey escribió:

Cuando digo que la única solución es poner a la total labor de la epistemología en relación con las condiciones que la dieron a luz y con la función que ha de desempeñar, quiero decir que el carácter no-satisfactorio del movimiento neo-kantiano, descansa en su suposición de que el conocimiento se da existencia a sí mismo y es capaz de facilitarse su propia justificación. La solución que siempre se busca y que jamás se encuentra en tanto que tratamos al conocimiento como proveedor suficiente por sí mismo de realidad, se revela cuando concebimos el conocimiento como una exposición para que la acción prosiga satisfactoriamente (1930: 535-536).

Como parte de este aprendizaje situado, Dewey advertía sobre la importancia metodológica de la comunicación para la comprensión de la experiencia:

Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia. La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquel sea capaz de apreciar su sentido (Dewey 1916 [1998]: 16-17).

Esta necesidad de decir para que la acción prosiga satisfactoriamente puede ser abordada desde diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje. El diálogo y las comunidades de indagación, o la función epistemológica de la narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación son algunas de ellas. La elección de una u otra estará en directa relación con los propósitos de la enseñanza. Tal como ya lo señalamos, elegimos prácticas artísticas que no ofrecen respuestas doctrinarias ni programas, elegimos artistas que en pleno ejercicio de su libertad dicen con metáforas las condensaciones e incertidumbres del sentido que no siempre conseguimos formular como conceptos (García Canclini 2010: 12).

En síntesis, el ambiente es educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Tal como señala Dewey (1916 [1998]: 22-31), al asociarse el individuo se apropia del propósito que motiva la acción, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional. La experiencia individual se constituye en diálogo con un conjunto de factores sociales por medio de la acción del ambiente que favorece o dificulta, estimula o inhibe ciertas respuestas y la acción social de la vida en democracia promueve una experiencia humana más plena. Vivida en sociedad y en ejercicio pleno de la libertad, la experiencia individual confirma su valor cuando puede ser actualizada en experiencias futuras que se enriquecen a partir de lo ya vivido. En la continuidad y en la eficacia social de dichas experiencias educativas radica su valor.

De allí la relevancia de la creación del espacio curricular “Arte sin disciplina” y del diálogo que ha promovido hacia el interior de los diseños curriculares, entre los talleres de formación artística y los talleres de formación docente, y entre la institución formadora y el medio social. La creación de dicho espacio coincide con la incorporación en los Diseños de asignaturas de formación teórica (Semiótica de las Artes Visuales, Estéticas Contemporáneas, Estética de la Recepción, Antropología Cultural y Ética profesional) y con la creación de Jefaturas de Departamentos que tienen a su cargo la coordinación entre áreas y ciclos, la investigación y la extensión. Incorporaciones que posibilitan el diálogo, la indagación, la extensión y la educación experiencial.

1.1.2. La dimensión estética en las prácticas de la enseñanza de las Artes Visuales

La investigación sobre la dimensión estética en las prácticas de la enseñanza es incipiente y, con frecuencia, ha sido circunscrita al campo de la Educación Artística (Dewey 1930, 1934/1980 [2008], Efland 1990 [2002], Gardner 1990 [1994], Efland, Freedman y Stuhr 1996 [2003], Greene 1995 [2005], Sarason 1999 [2002], Eisner 2002 [2004], López Quintás 1990 [2010]).

Sin embargo, la renovación en la reflexión estética (Valéry 1957 [2009], Bachelard 1957 [1990], Schaeffer 2000 [2005], Seel 2000 [2010], Bourriaud 2006 [2008], 2009, Rancière 2004 [2011], 2011a [2012], 2011b [2013], Nancy 2001 [2008], 2012 [2013], 2014 y Danto 2013) y el giro epistemológico producido en el campo del arte contemporáneo (Speranza 2006, García Canclini 2010, Giunta 2007, Oliveras 2007, 2008, 2013, Terry Smith 2009 [2012]) introducen nuevas preguntas que suman productividad al debate. Entre ellas, las referidas a la especificidad y la legibilidad de las prácticas artísticas que trascienden los límites de las disciplinas, se desplazan del terreno de la representación al de la experimentación, proponen ser interpretadas en tanto objetos de pensamiento y no necesariamente requieren de un saber experto para su comprensión.

Para Dewey las experiencias fecundas siempre tienen calidad poética, pertenezcan o no al terreno del Arte. Porque la ‘magia’ de la poesía radica en su potencial para revelar el significado de lo ya vivido en experiencias renovadas y renovadoras de la vida:

La limitación de la belleza del arte a los cuadros, estatuas, poemas, canciones y sinfonías, es convencional y hasta verbal. Toda actividad productora de objetos, cuya percepción sea un bien inmediato y cuya operación sea manantial continuo de percepción de otros acontecimientos, susceptible de ser gozada, ofrece belleza artística. Hay actos de todas clases que refrescan y agrandan el espíritu inmediatamente y que son instrumentales para la producción de nuevos objetos y disposiciones; que son, a su vez, productores de nuevos refinamientos y complementaciones (Dewey 1930: 488).

En consonancia con esta posición, Schaeffer (2000 [2005]: 13) señala que, desde fines de los años 90, se registra una “renovación de la estética” que se hace manifiesta en la creciente diferenciación de los hechos estéticos con respecto a las Artes y a los objetos de la Filosofía y de la Crítica. Al respecto, podríamos hablar de la toma de conciencia sobre la imposibilidad de reducir la dimensión estética a la dimensión artística; la comprensión de la distancia entre la experiencia estética y los objetos de estudio de la Estética en tanto doctrina filosófica; y la diferenciación entre juicio estético y valoración estética, puesto que la misma no supone un juicio de razón y/o belleza. Para el autor, las más diversas situaciones y comportamientos pueden recibir esta calificación siempre y cuando presenten una estructura intencional común. A partir de una serie de relatos literarios Schaeffer (2000 [2005]: 29) explicita sus rasgos sustantivos: la relación entre emociones estéticas e historia personal del sujeto, la reunión de atención cognitiva (voluntad de discernimiento) y actitud apreciativa, y la posibilidad de involucrar diferentes funciones psicológicas, desde el terreno perceptivo al campo simbólico: percepción, atención y memoria. En síntesis, la dimensión estética es siempre una propiedad relacional y no una propiedad del objeto.

No obstante lo cual, se sigue remitiendo a la relación entre Arte y Estética para profundizar en sus rasgos sustantivos. Al respecto, Rancière (2011 [2013]: 9) define a la *Estética* como “el nombre de la categoría que, desde hace dos siglos, designa en Occidente el tejido sensible y la forma de inteligibilidad de lo que llamamos *Arte*”. En su definición refiere a “una forma de experiencia específica” que se origina en “una mutación de las formas de la experiencia sensible y de las maneras de percibir y ser afectado”, que posibilita “un modo de inteligibilidad de esas reconfiguraciones de la experiencia”. Pero no es el interés por las disciplinas artísticas, los materiales y las técnicas, o la filiación a tal o cual ismo lo que le interesa a Rancière. Por el contrario, su atención se centra en un conjunto de escenas vinculadas con el mundo del arte –en ocasiones subsidiarias o contra hegemónicas- a partir de las cuales profundiza en los *regímenes de identificación del arte*:

La red construida a su alrededor muestra de qué manera una actuación o un objeto se sienten y se piensan como arte, pero también como una proposición de arte y una fuente de emoción artística singulares, una novedad o una revolución en el arte e incluso como un recurso de éste para salirse de él. (...) La escena no es la ilustración de una idea. Es una pequeña máquina óptica que nos muestra el pensamiento ocupado de tejer los lazos que unen percepciones, afectos, nombres e ideas, y en construir la comunidad sensible que esos lazos tejen y la comunidad intelectual que hace pensable el tejido. La escena aprehende los conceptos en acción, en su relación con los nuevos objetos de los que procuran apropiarse, los viejos objetos que intentan pensar de nuevo y los esquemas que construyen o transforman con ese fin. Puesto que el pensamiento siempre es ante todo un pensamiento de lo pensable, un pensamiento que modifica lo pensable al acoger lo que era impensable. (...) Estas metamorfosis no son fantasías individuales sino la lógica del régimen de percepción, afección y pensamiento que he propuesto llamar “régimen estético del arte” (Rancière 2011 [2013]: 11-12).

En diálogo con las prácticas artísticas, Rancière propone pensar los movimientos del

régimen estético más allá del campo artístico, en directa relación con el momento histórico y con la acción política. Es en este desplazamiento donde registramos la posibilidad de profundizar en la dimensión estética en la educación experiencial:

El movimiento propio del régimen estético, el que ha sostenido los sueños de novedad artística y fusión entre el arte y la vida subsumidos bajo la idea de modernidad, tiende a borrar las especificidades de las artes y desdibujar las fronteras que las separan entre sí, así como las apartan de la experiencia ordinaria. Las obras son sólo una ruptura al prestarse a condensar los regímenes de percepción y pensamiento preexistentes a ellas y constituidos en otra parte (Rancière 2011 [2013]: 12-13).

Tal como anticipamos en la Introducción, esta “renovación de la estética” guarda relación con transformaciones profundas en las condiciones de producción, circulación y recepción de las artes visuales en la contemporaneidad. Estos cambios han dado lugar a redefiniciones del objeto de estudio en términos de: arte efímero, post-autónomo, sin disciplinas, fuera de campo o des-definido. Tal como señala Speranza (2006: 7), amparados en el giro epistemológico que introduce Duchamp con su *Rueda de Bicicleta*, en 1913, la sociedad red habilita nuevas miradas y nuevas definiciones para un arte que coloca a la experimentación y sus registros por encima de toda pretensión ontológica. El arte vuelve a nacer sin el requisito de tener que decir qué es. Al respecto, García Canclini (2010: 59) propone el concepto de ‘inminencia’ para definirlo como el anuncio de aquello que está pronto a suceder, una promesa de sentido que condensa un cúmulo de signos que nos proyectan al futuro y, al mismo tiempo, son la constatación del tiempo que pasó.

En resumen, la experiencia estética trasciende la especificidad de las disciplinas artísticas y, en tanto “reflexión diseminada que explora el deseo o la voluntad de la forma” (Richard 2007 [2013]: 11), podría ayudar a reponer la complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña y contribuir a mostrar la conexión entre el

conocimiento académico y el profesional, el arte, la ciencia, la tecnología y los mundos natural y social.

1.2. TESIS A SOSTENER

En “El Origen de la obra de arte”, Heidegger 1952 [1988]: 40) se interroga sobre la especificidad del arte y su capacidad para decir la existencia:

¿O será inútil y confuso preguntar por qué la obra de arte encima de lo cósmico es además algo otro? Esto otro que hay en ella constituye lo artístico. La obra de arte es en verdad una cosa confeccionada, pero dice algo otro de lo que es la mera cosa. La obra hace conocer abiertamente lo otro, revela lo otro; es alegoría.

Su análisis se centra en la pintura *Un par de zapatos* de Van Gogh (1886), a partir de la cual propone una interpretación sobre la ‘la verdad del ente’:

En torno a este par de zapatos de labriego no hay nada a lo que pudieran pertenecer o corresponder, sólo un espacio indeterminado. Ni siquiera hay adheridos a ellos terrones del terruño o del camino, lo que al menos podía indicar su empleo. Un par de zapatos de labriego y nada más. Y sin embargo...

En la oscura boca del gastado interior bosteza la fatiga de los pasos laboriosos. En la ruda pesantez del zapato está representada la tenacidad de la lenta marcha a través de los lagos y monótonos surcos de la tierra labrada, sobre la que sopla un ronco viento. (...) Por este útil cruza el mudo temer por la seguridad del pan, la callada alegría de volver a salir de la miseria, el palpitar ante la llegada del hijo y el temblar ante la inminencia de la muerte en torno. Propiedad de la tierra es este útil y lo resguarda el mundo del labriego. De esta resguardada propiedad emerge el útil mismo en su reposar en sí (Heidegger 1952 [1988]: 59-60).

Para Heidegger este ‘ser del útil’ descansa en la plenitud de algo más esencial, ‘un ser de confianza’, que el autor asocia con la certeza de pertenecer a una tierra y con la libertad de los actos del labriego:

La obra de arte abre a su modo el ser del ente. Esta apertura, es decir, el desentrañar la verdad del ente, acontece en la obra. En la obra de arte se ha puesto en operación la verdad del ente. El arte es el ponerse en operación la verdad. ¿Qué es la verdad misma que a veces acontece como arte? ¿Qué es ese ponerse en operación? (Heidegger 1952 [1988]: 67-68)

En la obra de Van Gogh y en la interpretación de Heidegger, la búsqueda de la verdad trasciende el tipo de argumentación que se basa en el conocimiento proposicional para plantear un desafío diferente a la cognición. El pintor cifra en la imagen de los zapatos gastados la existencia misma del labriego, sus esperanzas y sus temores: la vida y la muerte, los miedos propios de la existencia, el alimento del cuerpo y del espíritu, y la descendencia.

Desde dónde, entonces, abordar la dimensión estética de las prácticas de enseñanza de las artes visuales cuando desde el propio campo artístico se propone un descentramiento respecto de la cuestión de la verdad, cuando por su propia condición histórica diversos son los relatos que organizan las múltiples perspectivas de análisis en torno de nuestro objeto de conocimiento:

La tarea del análisis sociológico, aclara Heinich (2002: 58), no es desmitificar las creencias ni denunciar las ilusiones, sino comprender las razones que formaron en la modernidad maneras peculiares de singularización y regímenes de creación de valor simbólico. Al multiplicar los puntos de vista y descifrar las alianzas entre experiencias subjetivas y globalización del gusto puede abrirse una nueva comprensión del lugar del arte en la recomposición del sentido.

(...) Es necesario ensayar una visión del arte expandido en tantas zonas de la vida social sin obligarlo a representar “estrategias de distinción”, a ejercer “violencia simbólica” o la dominación de los “legítimos” sobre los demás. Se trata de ver si, al explorar vínculos diversificados entre creación y mercado, entre insatisfacciones estéticas y malestares políticos, se iluminan correspondencias entre un arte al que le cuesta redefinirse, sociedades donde

disminuyó el sentido de optar entre izquierda o derecha y las ciencias sociales que buscan estudiar este paisaje con herramientas diferentes (García Canclini 2010: 24).

En el marco de lo antes expuesto y a partir de la observación de una serie de prácticas de educación artística que se inscriben en lo que antes denominamos “arte sin disciplina”, elaboramos los primeros interrogantes que transcribimos a continuación. En todos los casos, dichas experiencias trascienden los objetivos de la enseñanza de la disciplina (dibujo, pintura, morfología y teoría del color) y adquieren una relevancia singular cuando al interpretarlas profundizamos en el modo en el que comprometieron y transformaron la subjetividad de quienes participaron en ellas.

1.2.1. Interrogantes iniciales

- ¿Por qué las prácticas de educación artística más valoradas por profesores y estudiantes, en términos de crecimiento en la formación profesional, tienen lugar en los bordes de las disciplinas y fuera del ámbito físico de la institución?
- Reconocida la necesidad de un trabajo integrado de las disciplinas y la potencialidad de las prácticas de educación experiencial, ¿por qué el trabajo curricular sigue organizándose a partir de la ‘colección de asignaturas’?
- ¿Es responsabilidad de las instituciones educativas promover tanto el desarrollo de habilidades cognitivas como de las disposiciones sociales y cuestiones emocionales que resignifican las maneras de pensar y construir conocimiento?
- ¿Puede la educación escolar contribuir al desarrollo del espíritu?
- ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la enseñanza espiritual por fuera de la enseñanza religiosa?
- ¿Es educativa la búsqueda de respuesta a interrogantes que involucran las interpretaciones y representaciones más personales de un estudiante, en diálogo con esquemas que le son propuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social?
- ¿De qué manera éstas y otras preguntas sobre el mismo tema pueden y deben formar parte de nuestras decisiones a la hora de definir un currículo?

1.2.2. Hipótesis

A partir del enunciado de Dewey (1930: 488) antes citado: “Las experiencias fecundas siempre tienen calidad poética” y “atendiendo a la importancia creciente de los artefactos visuales y a la expansión de los campos estéticos en la posmodernidad” (Speranza 2006: 23-24), sostenemos que:

1. Profundizar en la dimensión estética de la educación experiencial en la educación artística ayudaría a transparentar los modos en que los asuntos cotidianos se vuelven perceptibles. Desde la perspectiva de Dewey el arte devuelve la vida a las cosas y produce una visión renovada de éstas, antes que un mero reconocimiento. Por consiguiente, el análisis de dicha dimensión aportaría información sobre la inteligibilidad en las prácticas educativas, con vistas a ampliar las posibilidades de reconfiguración de la experiencia y la atribución de sentidos.

2. El trabajo sobre la forma poética, en tanto objeto de estudio, diálogo y reflexión, contribuiría a favorecer aprendizajes auténticos desde un programa de formación integrado.

3. La conversación promovida en torno de la experiencia estética en la educación experiencial en el campo de una Didáctica Específica de las Artes Visuales, posibilitaría trascender los enfoques disciplinares centrados en la colección de contenidos para hacer hincapié en la relevancia epistemológica de una formación integrada.

4. Este “giro estético” (Speranza 2006) contribuiría a redefinir las prácticas de educación espiritual (Hand 2003) por fuera de la enseñanza religiosa y aportaría herramientas de orientación teórica y metodológica para dimensionar la relevancia de “programas de educación en valores” (Lipman 1997), pero también las mutuas implicancias entre relaciones de poder y juegos de verdad (Foucault 1984 [2010]: 117), es decir, entre las estrategias de poder hacia el interior de una institución educativa y de

un campo de conocimiento (la educación artística en los IFD de la provincia de Santa Fe) y el conjunto de reglas de producción de verdad, de construcción del conocimiento en el espacio que ha sido denominado *Arte sin disciplina*.

Enunciados los interrogantes iniciales y las hipótesis de nuestro estudio, consideramos importante explicitar que el núcleo de la presente investigación es un enunciado teórico y un trabajo de campo que, inspirado en la teoría, nos ha permitido enriquecer la reflexión sobre la enseñanza de las artes visuales en la contemporaneidad, la dimensión estética de la educación experiencial y la relevancia epistemológica de las prácticas de educación espiritual en el currículo.

CAPÍTULO II / MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA

2.1.1. Tendencias actuales en la educación artística

A lo largo de la historia la Educación Artística ha promovido diferentes enfoques, en consonancia con la concepción de arte que predomina en cada período y con los lineamientos teóricos que orientan su enseñanza. En lo que respecta a nuestro país, cabe señalar el rol decisivo que, en los últimos veinte años, ha tenido la incorporación de aportes de la Psicología Cognitiva y sus derivaciones en la enseñanza (Gardner 1982 [1997], 1990 [1997], Eisner 1972 [2012]), en la definición de políticas y programas de Cambio Curricular y Formación Docente Continua.¹⁴ Uno de los principales componentes de esta transformación es la incorporación de la historia del arte y la actividad crítica, a la producción visual.

Tal como lo reseña Elliot Eisner (1972 [2012]: 120), en la década del sesenta, junto a la atención centrada en el dominio productivo, con especial hincapié en el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje de técnicas complejas, se suma el interés por los dominios crítico y cultural, y se atiende a las relaciones entre calidad de la percepción estética y expresión poética:

¹⁴ Al respecto, cabe señalar el impacto que tuvo y aún tiene la bibliografía sugerida y distribuida de manera gratuita en el marco de la Red de Formación Docente Continua del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En dicho contexto se accede a las primeras ediciones en español, impresas en nuestro país, de *Arte, mente y cerebro* (Gardner 1982 [1997]) y de *Educación Artística y desarrollo humano* (Gardner 1990 [1997]).

En el dominio crítico del currículo, se entiende por aprendizaje dos tipos de capacidades. En primer lugar, significa que a través de programas de educación artística se desarrollarán las sensibilidades visuales hasta el punto de que los niños sean capaces de ver cualidades y sus relaciones con respecto a su carácter estético y expresivo. Esto significa que serán capaces de responder a la forma visual -en especial a las obras de arte- de forma estéticamente fundamentada. Un segundo tipo de capacidad, que implica el aprendizaje del dominio crítico, es la capacidad de describir de forma adecuada las cualidades que constituyen la forma visual. Esta capacidad queda quizá mejor ejemplificada por el crítico de arte (Eisner 1972 [2012]: 120)

Esta puesta en valor de la historia y la crítica de arte guarda estrecha relación con la influencia que Erwin Panofsky y Clement Greensberg tienen en la renovación de la Estética en los Estados Unidos. Panofsky (1892-1968), historiador de arte de origen alemán, discípulo de Aby Warburg y de Ernst Cassirer, propone una iconología de corte interpretativo, donde el sentido se construye en tres instancias que incluyen la lectura fenoménica, la interpretación contextualizada y la comprensión del significado de las obras a partir de la atribución simbólica.¹⁵

En lo que respecta al crítico de arte Clement Greensberg (1909-1994), cabe mencionar sus lecturas sobre el expresionismo abstracto (Jackson Pollock y Willem de Kooning, entre otros) y el rol decisivo que las mismas tuvieron en el posicionamiento de los Estados Unidos como centro de la escena artística internacional en la posguerra. Desde esta perspectiva, la crítica ejerce los dos actos heredados de la *Crítica del Juicio* de Kant (1790 [1999]), el *distinguir* y el *valorar* la obra, manteniendo su rol de instrumento de aprobación o desaprobación (Eagleton 1984 [1999], Calabrese 1994). Este es uno de los principales motivos por los que los trabajos de Greensberg son

¹⁵ Entre sus principales obras cabe señalar: *La perspectiva como forma simbólica* (1927 [1999]), *Estudios sobre iconología* (1939 [2008]), *Vida y arte de Alberto Durer* (1943 [2005]) y *El significado en las artes visuales* (1955 [2008]), entre otros.

cuestionados, especialmente en lo que respecta a su no aprobación del Pop Art (Danto 2013: 39).

No obstante lo cual, es posible volver sobre los escritos de Eisner desde una redefinición de los alcances de la crítica, en términos de lectura capaz de intensificar la percepción estética e incrementar nuestra experiencia con los objetos y acontecimientos del mundo. Desde esta perspectiva, el crítico es el que “ve primero” y también aquel que contribuye a organizar a partir de su lectura experta los alcances y los límites de una materia de estudio. Al respecto, son elocuentes las palabras del profesor, traductor y crítico literario argentino Enrique Pezzoni que, si bien se enuncian en relación con la literatura, son pertinentes para indagar en el campo más amplio de los lenguajes artísticos:

El crítico (como todo lector: un crítico es un lector autorreflexivo: fruición y desasosiego) no describe el modo de ser de un texto como si fuera el de una existencia ajena o inmune a su modo de percibirla. El crítico recorta, ordena, de algún modo desde los sentidos del texto. Sentido=Significado. Pero como modo particular de entender y como lo define la geometría: manera de apreciar una dirección desde un determinado punto a otro. Desde el crítico (desde sus lecturas, desde las relaciones que establece con el contexto, desde los métodos o modelos teóricos a los que está unido, desde su voluntad de trascenderlos) hasta el texto. El crítico oye las voces del texto, elige unas a expensas de otras, las une por simpatías y diferencias a las que oye surgir de otros textos. Ese concierto que organiza es una literatura (de un modo, de un espacio) y también es la literatura (Pezzoni 1986: 7).

En relación con el planteo de Pezzoni pensemos, por ejemplo, en los textos del Baudelaire “crítico y teorizador estético y de la cultura que redefinirá desde el arte, la experiencia y los sentidos de la modernidad” (Casullo 2009: 10). Al finalizar su exhaustivo y célebre artículo dedicado al “Salón de 1859”, Baudelaire escribe:

(...) Me auto impongo las duras condiciones que me gustaría que cada uno se impusiera; me digo continuamente: ¿de qué sirve? Y me pregunto, suponiendo que expuse algunas buenas razones: ¿a quién y para qué puede servir? Entre las muchas omisiones que cometí, hay talentos evidentes pero no suficientemente singulares como para servir de tema a la crítica. Me había impuesto buscar la imaginación en el Salón y, habiéndola encontrado sólo unas pocas veces, me vi obligado a hablar solamente de un pequeño número de hombres. En cuanto a las omisiones o errores involuntarios que pude haber cometido, la Pintura me los perdonará, como a un hombre que, a falta de conocimientos extensos, siente el amor a la Pintura hasta en los nervios (Baudelaire 1859 [2009]: 147).

En la persona del principal referente de la poesía simbolista francesa, el oficio de poeta se conjuga con la labor del crítico y, fundamentalmente, da cuenta de un modo de concebir el campo estético y el rol decisivo de artistas e intelectuales en tanto operadores culturales (Giordano y Vázquez 1998). Para Baudelaire poner en palabras las formas artísticas (literatura, artes visuales, moda o publicidad) constituye en sí mismo un acto poético que contribuye a que el conocimiento se amplíe y se afiance. Y ese poner en palabras se realiza desde un punto de vista personal que contribuye a andamiar un punto de vista colectivo.

Al respecto, Eisner (2002 (2004: 230-231) profundiza en la importancia de comunicar nuestras apreciaciones en el contexto de una determinada práctica educativa:

La tarea de hacer público lo que alguien como conocedor o entendido ha experimentado requiere un acto de crítica. En educación llamo a este proceso crítica educativa. El objetivo de la crítica, como decía Dewey (1934) “es la reeducación de la percepción de la obra de arte”. En nuestras escuelas, la crítica educativa se dirige a la reeducación de la percepción de la obra educativa.

En esta instancia de la argumentación resulta significativo el lugar que tanto Dewey como Eisner atribuyen al diálogo y a la propia escritura crítica de alumnos y docentes,

concebida como *crítica educativa*. Ésta presenta cuatro dimensiones o características: descripción, interpretación, evaluación y tematización, es decir, observaciones y conclusiones derivadas de las tres primeras. Tal como se abordará más adelante, la relevancia de su inclusión en la enseñanza reside en su potencial, tanto para promover una lectura experta de las artes visuales como para evaluar los alcances de su enseñanza y aprendizaje.

Principales enfoques de la enseñanza artística en Argentina

En lo que respecta a las principales tendencias en nuestro país, en las recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares del Ministerio de Educación de la Nación (Hisse 2009: 15-24), se sintetizan los principales modos de concebir la Educación Artística y se promueve una revisión crítica de éstos. Transcribimos a continuación el enunciado de dichas orientaciones:

- a) La educación artística desarrolla aspectos emocionales y afectivos.
- b) Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre.
- c) Es considerada un área de apoyatura a las asignaturas académicas del currículum escolar.
- d) Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.
- e) Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas fundamentales.
- f) Está dirigida exclusivamente a los estudiantes con determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes naturales.

Las dos primeras orientaciones refieren al modo en que suele abordarse la educación artística en los primeros años de la escolaridad formal: “un vehículo para la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva, no como un contenido escolar ni como un oficio que ha de dominarse” (Gardner 1990 [1997]: 68). Esta definición tiene relación con una

justificación de su enseñanza que contempla alcances y funciones para la vida en comunidad, propósitos que nos interesa especialmente retomar en el marco de la presente investigación. Al respecto, Eisner (1972 [2012]: 9-11) consigna:

- Una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana. (...) A lo largo de las distintas épocas, el arte ha servido para que lo espiritual, especialmente en la religión, se hiciese visible a través de la imagen. (...) Cuando el arte desempeña esta función, da a lo personal e inefable una forma pública en la cual pueden participar otros y, de esta manera, las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo.
- El arte sirve al hombre no sólo para hacer accesible lo inefable y lo visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas.
- Una tercera función del arte es vivificar lo concreto. Se ha dicho que la naturaleza imita al arte. A menudo, aquello a lo que no prestamos atención o pasamos por alto, lo mundano, lo cotidiano, se convierte en fuente de inspiración para el artista. El arte articula nuestra visión y captura el momento.
- Las obras de arte nos transportan también al terreno de la fantasía y del ensueño.

No obstante la productividad de dichos enfoques, una de las orientaciones más influyentes ha sido concebir el área como un componente integrador para enseñar contenidos de otras disciplinas que se consideran troncales en el currículo, o como repositorio de imágenes que ilustran efemérides o justifican su valor en el potencial enciclopédico de lo aprendido. Si bien hoy, son numerosas las críticas a este planteo es importante recordar el componente innovador de la tesis expuesta por Winslow (1939) en *The Integrated School Art Program*:

(Su obra) resumía muchas de las principales innovaciones educativas que definían la educación progresista. Era un enérgico defensor de la expresión

creativa, pero también sostenía que la enseñanza del arte debía orientarse a una finalidad cultural en sentido amplio, y que en este sentido podía funcionar como un importante agente integrador en el currículo. Winslow pensaba que la educación estética mejoraba las perspectivas sociales del niño, al tiempo que enriquecía su vida (Efland 1990 [2002]: 308).

En cuarto lugar, la alusión al desarrollo de la creatividad devuelve el foco de atención al carácter distintivo del desarrollo artístico en los niños, su capacidad para hablar sobre el arte, la necesaria reflexión sobre los diferentes medios artísticos y los alcances y limitaciones para su comprensión (Gardner 1982 [1997]: 104). Y finalmente, el énfasis puesto en el desarrollo de destrezas y, en relación con éstas, la identificación de “talentos”, que también reduce los alcances de la educación artística “despojándola de su papel central en el desarrollo de los procesos cognitivos” (Hisse 2009: 20).

En lo que atañe de manera particular a la enseñanza del arte como forma de promover la creatividad, es importante recordar el impulso que adquiere en el marco del movimiento de reforma del currículo que se origina en los Estados Unidos, luego de que los soviéticos lanzarán el Sputnik en 1957. En este contexto, entre los profesores de arte hubo dos reacciones:

La primera era sostener que el arte era importante porque promovía el desarrollo de habilidades creativas para la solución de problemas mucho antes de que pudieran desarrollarse en otras áreas de la educación. Tal era el camino que había escogido Lowenfeld (1958). Este pensaba que la finalidad del arte era desarrollar la creatividad y que el beneficio que representaba para las demás esferas de la creatividad humana quedaba demostrado por el hecho de que la creatividad era la misma en todas las áreas.

(...) La segunda reacción en el campo de la educación artística fue participar en el movimiento de reforma curricular basado en la estructura de las disciplinas (Efland 1990 [2002]: 347-348).

En lo que respecta al progresivo reconocimiento de la especificidad de una materia en el campo del arte, enseñable junto a otras disciplinas del currículo, en su artículo “Curriculum Problems in Art Education”, Barkan (1966: 244-245) plantea:

¿Acaso la ausencia de una estructura formal de teoremas interrelacionados, formulada en un sistema de notación universal como sucede en el campo de la ciencia, significa que la rama de las humanidades conocida como las artes no son disciplinas, y que las investigaciones artísticas no están articuladas? Pienso que la respuesta es que las disciplinas artísticas pertenecen a otro orden. La investigación artística no carece de articulación, aunque proceda de modo analógico y metafórico, y no se base en la estructura formal del conocimiento ni contribuya a ella.¹⁶

Una de las voces más influyentes en este contexto fue la de Jerome Bruner (1960) quien sostenía que la solución a los problemas del currículo estaba en la estructura de las disciplinas. Este planteo introdujo mejoras sustanciales que desplazan el centro de interés desde la preocupación por la expresión personal hacia el abordaje sistemático de los problemas curriculares. No obstante ello, una década después son numerosas las críticas a los currículos centrados en las disciplinas, incluso expuestas por el propio Bruner (Efland 1990 [2002]: 357). Entre las principales objeciones podemos señalar: la proximidad que en ocasiones se plantea entre el modo de pensar de artistas y científicos -especialmente en lo que respecta a la imaginación y la creatividad-, la necesidad de contemplar los aspectos emocionales en el estudio de las estructuras de conocimiento y la tendencia a imponer los métodos diseñados para las ciencias a otras áreas de estudio. Si bien en la década del setenta son otros los ejes que priman en el debate (la evaluación de los resultados y la investigación cualitativa), el interés por la disciplina sigue ligado a la preocupación por el estatuto del arte y su importancia en el currículo.

¹⁶ Citado por Efland (1990 [2002]: 355). Entre 1964 y 1966, el gobierno de los Estados Unidos financió diecisiete conferencias sobre Artes en el marco del programa de Artes y Humanidades. Uno de los principales ejes del debate refirió al modo de estructuración formal de la disciplina y la posibilidad de tomar como modelo a artistas, historiadores y críticos de arte a la hora de pensar la investigación, del mismo modo que el trabajo de los científicos sirve como modelo para la investigación en el campo de la educación científica.

Teniendo como antecedente las principales orientaciones antes descritas, en las recomendaciones vigentes para la elaboración de diseños curriculares del Ministerio de Educación de la Nación se explicita:

Las producciones artísticas ponen en cuestión el problema de la diversidad y la divergencia. El arte sabe de antemano que pocas son las certezas y convive siempre con la incertidumbre. El conocimiento artístico no es una forma excéntrica de la razón, sino un modo de pensar por el cual se perciben la síntesis, las diferencias y la globalidad. Y esta cualidad no es exclusiva de algunos elegidos. Es una competencia humana que necesariamente debe ser considerada en los proyectos educativos a los fines de posibilitar una plena participación en la cultura, manifestando las singularidades. La educación artística resulta un espacio estratégico para contribuir con sus aportes a la formación de los sujetos dentro del contexto contemporáneo (Hisse 2009: 21).

No obstante ello, se reconoce una limitación en los diseños curriculares de los Planes de Estudio en nuestro país y se hace hincapié en la necesidad de volver a pensar una disyunción histórica: la formación artística enfrentada a la formación del profesor de arte. En los últimos veinte años, la reforma más importante que se registra en nuestro país es la introducida en el marco de la Ley Federal de Educación:

Con la Ley Federal de Educación, la mayor parte de los institutos de arte de nivel superior presentaron reformulaciones que pueden sintetizarse del siguiente modo:

- a. En el campo teórico se incluyeron otros espacios para la comprensión del fenómeno del arte y los procesos de producción, circulación y recepción de las producciones artísticas en el contexto social.
- b. En el campo de la formación pedagógica se verificó el mayor crecimiento y ampliación de los espacios curriculares, intentando incorporar los aportes de las

ciencias de la educación, con el explícito objetivo de mejorar y fortalecer la calidad de la formación docente (Hisse 2009: 21)¹⁷

Sin embargo, una de las principales dificultades sigue siendo la “fragmentación formativa”, tanto en lo que respecta a los diseños como a su implementación: desde las prácticas centradas en la formación de artistas plásticos, focalizadas en los talleres de producción tutelados por artistas profesionales, a la preocupación por la formación del profesor, interpretada en ocasiones como un debilitamiento de la identidad institucional en favor de la formación docente. Uno de los principales desafíos es la integración de contenidos y prácticas que equilibren producción e interpretación. En este contexto, la preocupación por la especificidad y la legibilidad de las prácticas artísticas focaliza la atención en los debates epistemológicos sobre los contenidos de la enseñanza y en los enfoques metodológicos que posibilitarían una comprensión genuina de los mismos.¹⁸

2.1.2. Redefiniciones del objeto de estudio

Arte sin disciplina, fuera de campo, posautónomo, efímero e inespecífico son algunas de las denominaciones que se originan en cambios profundos de las condiciones de producción, circulación y recepción de las artes visuales a lo largo del siglo XX y, con marcada insistencia, en la contemporaneidad. El quiebre epistemológico introducido por Duchamp (1913) con su *Rueda de Bicicleta*, profundiza los debates sobre la pérdida de la verdad ontológica en el campo artístico: ¿qué es el arte o cuándo hay arte si un mismo objeto puede ser un bien de uso o un objeto artístico? (Oliveras 2008: 13). La cuestión de la especificidad no sólo transforma los modos de producción y reconocimiento de las obras de arte, sino que también cuestiona la legibilidad de las mismas y demanda nuevas conceptualizaciones y reestructuraciones en los campos de las teorías, la crítica y la educación artística. Los rasgos más notorios de este fenómeno son: el impacto de la

¹⁷ Resultado de esta transformación curricular son los diseños jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe en los que se incorpora Arte sin Disciplina.

¹⁸ Al respecto, en la provincia de Santa Fe, encontramos Escuelas Provinciales de Artes Visuales (dependientes del Ministerio de Innovación y Cultura, con carreras de Nivel Medio y Superior) e Institutos Superiores de Profesorado (dependientes del Ministerio de Educación).

reproducción técnica en el arte (Benjamin 1939 [2011], Rancière 2000 [2014], 2011 [2012], Déotte 2007 [2009], 2013, Nancy 2013), los movimientos de las artes hacia fuera de sus campos específicos (Speranza 2009, García Canclini 2010, Garramuño 2015) y el giro conceptual o desplazamiento hacia la '*cosa mentale*', en referencia a la sentencia de Leonardo da Vinci que acentúa el carácter intelectual de la actividad artística por sobre la técnica (Vezzosi 1996, da Vinci 1936 [1954]).

La *representación* (de la mimesis a la semiosis) da paso a la *experimentación* y los objetos artísticos son, fundamentalmente, objetos de pensamiento. En este contexto, la Estética puede caracterizarse como un programa transdisciplinario que ya no encuentra en la belleza y la verdad los rasgos centrales de su objeto de estudio, que trasciende el campo filosófico y, capitalizando aportes de Historia del Arte, Crítica, Sociología, Psicología y Semiótica, promueve una 'lectura artística' en tanto trabajo experto. En esta transformación profunda numerosos son los nombres que cabría mencionar. No obstante, es posible enunciar los principales cambios a partir de la obra de tres referentes indiscutibles: Marcel Duchamp (1887-1968), Joseph Beuys (1921-1986) y Andy Warhol (1928-1987).

Marcel Duchamp

En ocasión de la exposición “El Arte del Acoplamiento” (MOMA, 1961), Duchamp (1961 [2012]: 237) señala:

(...) Hay un punto que quiero establecer muy claramente y es que la elección de estos *ready-mades* nunca me vino dictada por ningún deleite estético. Esta elección se basaba en una reacción de indiferencia *visual*, adecuada simultáneamente a una ausencia total de buen o mal gusto... de hecho una anestesia completa.

Una característica importante: la frase que en cada ocasión inscribía en el *ready-made*.

Esta frase, en lugar de describir el objeto como lo hubiese hecho un título, estaba destinada a transportar la mente del espectador hacia otras regiones más

verbales. A veces añadía un detalle gráfico de presentación. Llamaba a eso para satisfacer mi tendencia a las aliteraciones: “*ready-made aidé*” (ready-made ayudado).

Son trabajos que eliminan la distancia entre el original y la réplica (¿cómo distinguir cuál de los ensamblajes del banco y la rueda es el primero?), que reenvían especularmente a la historia del arte (como la tabla de planchar construida con una reproducción de Rembrandt o la Mona Lisa con bigotes), que denuncian las discrepancias con el contexto artístico y confían tanto en la inespecificidad de los medios como en la creatividad de los espectadores. En Duchamp, los textos que acompañan sus trabajos -pensemos, por ejemplo, en las notas sobre el *Gran Vidrio* (1915-1923)- anclan, complementan y enriquecen la comprensión de una obra que ya no será exclusivamente plástica pero tampoco exclusivamente literaria.¹⁹ En los manuscritos que reúne *La caja de 1914* y en las notas que contiene la *Caja verde* (1934), palabra e imagen -fotografía, dibujos, croquis, tipografía- participan de una serie de mutuos y múltiples reenvíos que expanden la obra y que son indispensables para su comprensión. Tal como señala Speranza (2009: 9), “la concurrencia de la visión, la palabra y el pensamiento parece ser el deseo subterráneo que alimenta la máquina”. Sin embargo, el contenido de las primeras notas permaneció largo tiempo ignorado. El manuscrito original, del cual Duchamp sólo había hecho dos copias fotográficas, se encuentra hoy en el Museo de Filadelfia. Con respecto a la *Caja verde*, en 1934 se realiza una edición de trescientos ejemplares que pueden interpretarse como un museo en miniatura. Ambas Cajas constituyen un catálogo explicativo del *Gran vidrio* y, si bien confirman el carácter de obra interrumpida en 1923 (las notas describen una serie

¹⁹ Los bocetos y notas para la elaboración de *La novia desnudada por sus solteros, incluso (Gran vidrio)* datan de 1913 y su construcción se extiende de 1915 a 1923. Es expuesta por primera vez en 1926 en el Museo de Brooklyn y, durante el posterior traslado hasta la biblioteca de la casa de Katherine Dreier (amiga de Duchamp) en Connecticut, se quiebran los cristales. Diez años más tarde, frente a las rajaduras del Gran vidrio, Duchamp afirma: “Cuanto más miro las rajaduras, más me gustan. Hay una forma, una simetría y hasta casi una intención allí que no es mía, una intención de la obra misma que podríamos llamar una intención *ready-made* que me complace respetar” (citado por Speranza 2009: 9).

de prácticas que nunca se concretan), hacen explícita la productividad semiótica del proyecto duchampiano.²⁰

Esta expansión del arte fuera de su dominio específico, tanto en lo que respeta a la inespecificidad disciplinar como al diálogo con otras áreas de la praxis social, tales como la política, la economía y el cuidado del ambiente, entre otras, problematiza no sólo la creación artística sino, fundamentalmente, el lugar de la ficción y el simulacro en la escena contemporánea. Al respecto, García Canclini (2010: 17) propone pensar estos cambios a partir de la noción de *posautonomía*:

Con esta palabra me refiero al proceso de las últimas décadas en el cual aumentan los desplazamientos de las prácticas artísticas basadas en *objetos* a prácticas basadas en *contextos* hasta llegar a *insertar las obras en medios de comunicación, espacios urbanos, redes digitales y formas de participación social donde parece diluirse la diferencia estética*.

Joseph Beuys

En esta expansión del campo artístico, Joseph Beuys ocupa un lugar central. En ocasión de *documenta 5*, Kassel 1972, el artista aprovecha la exposición para instalar una oficina de su recientemente creada “Organización para la Democracia Directa por Referendum”. En el marco de una de las principales exposiciones de arte de Europa, la inscribe como una ‘escultura social’, rótulo que dará origen a la noción de ‘escultura expandida’ (Kraus 1979 [1996]: 59-74).²¹

Sobre la obra de Joseph Beuys, el crítico Mark Rosenthal (2014: 13) escribió:

²⁰ Los textos fueron establecidos y ordenados por Michel Sanouillet, y revisados por Duchamp para la edición de *Vendedor de Sal, en 1959*. Al respecto, nos remitimos a los *Escritos* reunidos por Sanouillet y Paul Matisse (1980/2008 [2012]). La edición incluye también los textos de *En infinitivo. La Caja blanca (1966)* notas sobre el *Gran vidrio* no recogidas en las otras cajas, supervisadas por el autor pero no editadas por él.

²¹ Volvemos sobre este punto en el próximo apartado de este capítulo.

Así como Beuys encontró la forma de poner la vida en escena, también supo dar a la escultura un elevado carácter teatral. Al igual que muchos artistas que se consagraron en EEUU en la década de 1960, se sintió atraído por la “fiscalidad” de la escultura, con sus cualidades inherentemente vitales, mientras que la pintura le parecía anclada en la búsqueda de lograr transmitir una ilusión de existencia. (...) Parecía que la escultura ofrecía la mayor amplitud expresiva y la palabra misma llegó a subsumir el arte de la performance.

Acciones que, en virtud de su carácter único y con frecuencia irrepetible, sólo permanecen en la experiencia vívida de quienes fueron parte de ellas, o en la crónica periodística y el documento filmico que insiste en su registro. En *¿Cómo explicar el arte a una liebre muerta?*, performance realizada por Beuys (1965) en la Galería Alfred Schmela de Düsseldorf, con una liebre muerta en brazos, su autor recorre en silencio los cuadros exhibidos para promover una reflexión sobre el supuesto carácter incomprensible del arte contemporáneo. Beuys es categórico al respecto. Porque no hay nada que entender, porque todo está abierto a la intuición y a la imaginación: “el problema radica en la palabra 'comprensión', que más allá de sus varios niveles, no puede restringirse solo al análisis racional”. El espectador puede abordar toda obra de arte con sus propias herramientas y su capacidad de imaginación, partiendo de una firme convicción: todo ser humano es un artista porque es un provocador en potencia, porque puede evocar algo, encender el pensamiento y participar de la creación. En palabras de Beuys “todo lo que está bajo el sol es arte”.²²

Andy Warhol

Una de las principales consecuencias de este tipo de planteos se produce en el mercado del arte. Incluso hay quienes afirman que no existe una separación entre ambos, que son mutuamente dependientes aunque conserven su autonomía (Graw 2008 [2013]: 11). En

²² Las citas han sido retomadas del guión curatorial de la exposición “Joseph Beuys. Obras 1955-1985”, organizada por la Galerie Thomas Modern de Alemania, el Instituto Plano Cultural de Brasil y la Fundación Proa de Argentina. Buenos Aires, 2014.

la dialéctica entre valor simbólico y valor de mercado, entran en juego la 'imagen de marca' y las llamadas 'economías del conocimiento', en las cuales la información y la crítica de arte son decisivas. En este contexto, la figura de Andy Warhol y su *Silver Factory*, ocupan un lugar central:

Si quieres saberlo todo sobre Andy Warhol, solo tienes que mirar la superficie: en la superficie de mis pinturas, de mis películas, de mí mismo, es ahí donde estoy. No hay nada detrás (Warhol 1966 [2004]: 90).

Ejercicio narcisístico en el que artista y espectador se encuentran en el espejo de sus fantasías y en el imán de sus deseos (de Duve 1989: 4). Imágenes repetidas que democratizan e integran, que nos recuerdan que la Coca Cola que bebe el presidente cuesta lo mismo que la que compramos en el kiosco y que ninguna cantidad de dinero puede conseguir una gaseosa mejor, que hay una Sopa Campbell's para cada día de la semana y que Marilyn o James Dean, como tantos otros íconos de los sesenta, seguirán sonriéndonos eternamente jóvenes. Producción en serie y retratos a pedido que confirman el fin del arte, en términos de pérdida de las verdades ontológicas, de la hegemonía de los manifiestos y de la narrativa única (Danto 1997 [1999]: 58) pero que, paradójicamente, siguen valorándose como estrategias de poder y legitimación social.

Consultado sobre la 'filosofía' que hay detrás de su práctica artística, Warhol responde:

El arte de los negocios es el paso que viene después del Arte. Empecé como artista comercial y quiero acabar como artista de negocios. Después de hacer esa cosa llamada 'arte', o como se llame, me metí en el arte de los negocios. Quería ser un empresario del arte y un artista empresario. Ser bueno en los negocios es la clave de arte más fascinante que hay. Durante la época hippie, la gente despreciaba la idea de negocio, decían “el dinero es malo” y “trabajar es malo”, pero hacer dinero es arte y trabajar es arte y el mejor arte son los buenos negocios.²³

²³ Citado en Taylor (2007 [2011]: 248).

Warhol adhiere al programa vanguardista de transformar el mundo en una obra de arte y hacer de la representación la vida misma. Si en palabras de Duchamp, “todo puede ser una obra de arte”, y como señala Beuys, “todo hombre es un artista”, concluimos en que el arte tiene un poder igualador. De allí la importancia atribuida a la reproducción. Incluso, con la fantasía de que todas las obras de arte tengan el mismo tamaño y el mismo color para que nadie piense que una es mejor que otra. En ausencia de maestros y de obras maestras, “el arte es un trabajo más” (Warhol 1977: 178).

Ahora bien, este acto creador e igualador también ha sido interpretado como “una ventana sobre el caos”, una ventana que “lo muestra al mismo tiempo que trata de enmarcar su deforme fluir” (Bauman 2014: 14). Ante la muerte, la obra de arte posibilita la trascendencia, el deseo individual de inmortalidad del artista. Pero el nombre de autor es una invención moderna. La verdadera obra es aquella donde acaba perdiéndose la identidad porque lo que realmente importa es el trabajo con el lenguaje y aquello que los lectores/espectadores puedan hacer con él (Barthes 1968 [1994], Foucault 1969a [2010]). Recordemos que ante esta situación, Hannah Arendt (1958 [2007]: 233) escribió que la inmortalidad de la obra de arte se revela sólo retrospectivamente, cuando trasciende la mortalidad humana y hace visible “lo que de duradero puede tener lo pasajero”. El fin de una vida no es el límite de lo humano.

Sobre lo espiritual en el arte: Vasili Kandinsky y Damien Hirst

Con el propósito de “captar lo espiritual en las cosas materiales y abstractas, capacidad absolutamente necesaria en el futuro, que hace posibles innumerables experiencias”, Kandinsky (1866-1940) publica en enero de 1912 *De lo espiritual en el arte*, el primero y más traducido de sus textos teóricos, discurso programático sobre la abstracción en pintura. En el último capítulo, “La obra de arte y el artista”, afirma:

La pintura es un arte, y el arte, en su aspecto global, no es una creación inútil de objetos que se deshacen en el vacío sino una fuerza útil que sirve al desarrollo y

a la sensibilización del alma humana. El arte es el lenguaje que habla el alma de las cosas que son para ella el pan cotidiano, que sólo puede recibir de esta forma.

(...) El artista debe tener algo que decir porque su deber no es dominar la forma sino adecuarla a su contenido.

(...) El artista tiene tres responsabilidades: a) restituir el talento que le ha sido dado; b) sus actos, pensamientos y sentimientos, como los de todos los hombres, forman la atmósfera espiritual que aclaran o envenenan; c) sus actos, pensamientos y sentimientos son el material de sus creaciones que contribuyen a su vez a la atmósfera espiritual (Kandinsky 1912 [2013]: 103-104).

Kandinsky forma parte de una generación que ha perdido las certezas políticas y religiosas decimonónicas (Pessoa 1913/1935 [1984]) y que considera que “después de la muerte de Dios, el artista debe asumir la responsabilidad de promover una transformación espiritual que prepare el camino para una revolución sociopolítica” (Taylor 2007 [2011]: 239). Para ello recurre a las formas abstractas y confía en que el espectador pueda familiarizarse con ellas y compartir una experiencia emocional interior.²⁴ Con el estallido de la Primera Guerra Mundial, deja Alemania y retorna a Rusia, donde permanecerá hasta 1921 cuando se integre a la Bauhaus. Esta incorporación será clave para la difusión de las ideas socialistas que comparte con Kasimir Malévich (1878-1935), Vladímir Maiakovski (1883-1930) y Paul Klee (1879-1940), entre otros reconocidos artistas de la vanguardia europea. En palabras de Walter Gropius (1957), fundador de la Bauhaus, el arte es un instrumento de transformación social, la llave con la que los trabajadores levantarán sus manos al cielo, sin distinguir entre artesanos y artistas, como símbolo de una nueva fe.²⁵

Un siglo después, la creación artística sigue haciendo de la muerte su principal tema de debate. La obra del británico Damien Hirst (1991), *La imposibilidad física de la muerte*

²⁴ Kandinsky se interesa por la Teosofía a partir de la obra de Annie Besant y Charles Leadbeater (Taylor 2007 [2011]: 241).

²⁵Citado por Taylor (2007 [2011]: 248).

en la mente de alguien que está vivo, es uno de los ejemplos más citados por la crítica especializada (Smith 2009 [2012], García Canclini 2010, Bauman 1997 [2014], Giunta 2014, entre otros). Un tiburón tigre de 14 pies, sumergido en una vitrina con formol eterniza la posición de un cuerpo antes de su desintegración y, al mismo tiempo, nos recuerda lo absurdo de esta secuencia. Al respecto, son elocuentes los interrogantes que enuncia Bauman en “Arte, muerte y posmodernidad” (1997 [2014]: 23-24):

¿Puede el arte convertir lo efímero en un tema eterno? A mi entender la obra de Damien Hirst va por ahí: ¿cómo hacer que la carne -la encarnación misma de lo mortal-, escape a la cruel secuencia de la senilidad, la desintegración y la desaparición?

(...) La esencia del arte estaría en la idea, no en su realización, una realización que podrá ser plural y variada pero siempre inconcluyente y mortal. La inevitabilidad de la muerte queda asociada con la realización material, tangible, sensual de la idea, pero no con la idea misma.

(...) ¿Conseguirá el arte ser la última muralla defensiva de la inmortalidad, de una inmortalidad deconstruida con ahínco y gozo por las fuerza conjuntas del consumo y los posmodernos buscadores de sensaciones? Y si no logra cumplir esta función, ¿habrá terminado el romance de la humanidad con lo supra-humano, con lo extra-temporal, con lo inmortal? Y si esto ocurre, ¿cuál será entonces la suerte de la cultura, que nació de ese romance y creció bajo su sombra y cobijo?

En resumen, la creación artística nos interroga, una y otra vez, sobre la cuestión de la trascendencia frente a la muerte y la experiencia estética nos posibilita ir más allá del tiempo biológico y de los acontecimientos de cada época, haciendo del contenido del arte una guía para múltiples pero siempre momentáneas experiencias. Abordaremos a continuación algunos rasgos sustantivos de la experiencia estética.

2.1.3. Educación artística y educación estética

En el marco de los debates sobre la necesidad de distinguir entre Arte y Estética (Schaeffer 2000 (2005): 13), es pertinente profundizar en las diferencias entre educación artística y educación estética, términos que en el campo educativo son previos a los debates teóricos sobre la especificidad y legibilidad de las prácticas artísticas en la contemporaneidad. Al respecto, retomamos un corpus de textos fundacionales para arribar a un enunciado de los alcances de la educación estética.²⁶

El primero de ellos es uno de los artículos más difundidos del educador de arte Manuel Barkan (1962), “Transition in art education: Changing conceptions of curriculum and theory”, en el que se hace mención a la 'vida estética' como un categoría relevante, tanto para la teoría como para las prácticas educativas. Tal como lo señalamos en el primer apartado de este capítulo, su autor retoma la tesis de Bruner (1960: 11) que hace hincapié en la necesidad de abordar la educación artística como un campo de conocimiento autónomo. En este punto es relevante la paridad con la que piensa a artistas y científicos, y la importancia atribuida a la labor de historiadores, críticos y filósofos del arte, especialmente de aquellos especializados en estética, para el diseño de una construcción disciplinar inédita:

La clave de la tarea educativa es transmitir a los estudiantes una comprensión de la estructura fundamental de la materia que hayamos creído adecuado enseñar (...) Si lo aplicamos a la enseñanza del arte eso significa que hay una materia que enseñar en el campo del arte y que es importante enseñarla (Barkan 1962: 13).

En la misma línea nos encontramos con uno de los primeros artículos de Eisner (1965), “Toward a new era in art education”, en el que su autor define la educación estética como la educación humana del hombre a través de las artes. Al respecto, Efland (1990 [2002]: 351) reseña su labor crítica, especialmente en lo que respecta a la ausencia de

²⁶ Al respecto, puede verse Efland (1990 [2002]: 352).

test sobre la materia y a las dificultades de los alumnos para comprender contenidos básicos sobre los medios artísticos (por ejemplo, las nociones de *valor*, *saturación*, *tono*, *color* y *simetría*). Asimismo, lamenta la escasa repercusión inicial de sus aportes:

Eisner también señala una nueva tendencia: el “interés en poner en contacto a los estudiantes con el arte visual de artistas importantes”. Se refería a esto como “la nueva apreciación del arte”, una expresión que no hizo fortuna, a pesar de su parecido con “las nuevas matemáticas”. Con todo, Eisner tenía razón en su predicción de que la tendencia para el futuro eran los programas de arte centrados en la apreciación de artistas destacados.

Sin embargo, las publicaciones de mayor impacto sobre esta problemática en el campo educativo son una antología, *Aesthetics and Criticism in Art Education: Problems in Defining, Explaining, and Evaluating*, compilada por Ralph Smith (1966) y la aparición del primer número del *Journal of Aesthetics Education*, también editado por Smith, en 1966. Según Smith (1987: 23-24), el término *educación estética* tiene al menos dos significados: por un lado refiere a la incorporación, junto a las actividades de producción artística, de contenidos referidos a la historia y la crítica de arte; por otro, a un concepto más amplio de las artes visuales, que engloba la música, la literatura, el teatro y la danza, y que promueve una reflexión sobre propiedades y funciones comunes, y sobre las formas posibles de organizar las artes para la enseñanza.²⁷

La primera acepción guarda relación con la incorporación del dominio crítico junto al dominio productivo en la educación artística, tendencia a la cual ya nos hemos referido en este capítulo. La segunda acepción nos introduce en la problemática más amplia del arte contemporáneo y en la necesidad de problematizar las ideas de pertenencia, especificidad y autonomía. Esta segunda perspectiva guarda relación con la reflexión teórica que en la segunda mitad del siglo XX es promovida por el giro epistemológico

²⁷ Más allá de la distancia temporal que nos separa de aquel primer número editado por Smith, es importante remarcar que es el *Journal of Aesthetics Education* quien se hace eco y contribuye a difundir los debates sobre Educación Espiritual. Volvemos sobre este tema en el tercer apartado del Marco Teórico.

introducido por Duchamp y el impacto que el arte conceptual y las instalaciones tienen en el campo artístico (Speranza 2006: 19-20). Al respecto, Florencia Garramuño -en sus ensayos sobre la inespecificidad del arte latinoamericano- destaca la relevancia de profundizar en el potencial político del arte y en el modo en que las prácticas de arte latinoamericano contribuyen a una redefinición de la estética en tanto fundamento de una relación ética:

Durante gran parte de la historia del arte moderno se pensó que su potencial crítico residía en su capacidad para transformar sus modos y medios de producción -en la expansión, por lo tanto, de sus posibilidades. Ante este paisaje contemporáneo, ¿sería posible pensar que el potencial político de estas obras está, en cambio, en la manera en que ellas colocan en crisis sus propios materiales y una definición formalista de la estética como modo de apuntar hacia una transitividad de la obra en tanto apelación a un otro? Una respuesta posible a estas preguntas puede elaborarse a partir de cómo algunas de estas prácticas ponen en circulación afectos y sentimientos, tendiendo lazos y puentes entre comunidades transregionales y nómadas que permiten elaborar una definición novedosa y en tránsito de lo latinoamericano (Garramuño 2015: 14-15).

En este sentido, en la Introducción a *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*, texto que recoge las principales reflexiones producidas en el marco del proyecto de investigación homónimo, dirigido por García Canclini bajo el auspicio de Fundación Telefónica desde 2007, se propone una interpretación de esta migración entre lenguajes y comunidades a partir de la función de la metáfora en el arte: “Partimos de la hipótesis de que podemos arribar a una nueva comprensión de la extrañeza entre las formas artísticas y científicas de representar y conocer si observamos juntos las extranjerías, considerando sus modalidades metafóricas” (García Canclini 2009: 1-11).

En esta indagación de la potencialidad estética de la extranjería, de la productividad de las metáforas para trascender las oposiciones binarias entre nativos y extranjeros, para acceder a “otra densidad de la experiencia”, es central la tesis enunciada por Rancière

en *El reparto de lo sensible* (2000 [2014]: 13): “los actos estéticos son configuraciones de la experiencia, que dan lugar a nuevos modos de sentir e inducen nuevas formas de subjetividad política”. En el origen de este planteo, se retoman argumentos de Platón referidos a las relaciones entre estética y política y, en particular, a las prácticas que posibilitan lazos de afinidad en una comunidad: “la superficie de los signos 'pintados', el desdoblamiento del teatro, el ritmo del coro danzante: tenemos aquí tres formas de reparto de lo sensible que estructuran la manera en que las artes pueden ser percibidas y pensadas como artes y como formas de inscripción del sentido de la comunidad” (Rancière (2000 [2014]: 21-22). Estos dispositivos estéticos posibilitan la reunión de lo diverso, contribuyen a suspender las estrategias de distinción (Bourdieu 1979 [2004]) y posibilitan instancias de diálogo, de traducción entre tiempos, espacios, lenguajes y formas de comunicación. En esta actividad cooperativa, la materialidad de los signos es la base de una experiencia estética compartida, anterior a cualquier atribución de sentido. De allí que suele afirmarse que la música es el medio expresivo más universal, en virtud de la ausencia de una convención que una al significante con el significado (Eco 1968 [1986]).

No obstante lo cual, este es un atributo que también está presente en otras experiencias estéticas. Al respecto, Kandinsky (1912 [2013]: 62-63) afirma:

Cuanto más descubierto esté el elemento abstracto de la forma, más clara y directa será su atracción. Así, en una composición en la que el elemento material pueda omitirse, más o menos, en proporción a la mayor o menor materialidad de las formas empleadas, sustituidas por puras abstracciones u objetos en gran medida desmaterializados. (...) Mientras más utilice estas formas abstractas, más y con mayor seguridad ahondará el artista en el terreno de lo abstracto. Y así ocurrirá con el espectador de sus pinturas que, gradualmente, irá reuniendo conocimientos del lenguaje abstracto y acabará por dominarlo.

Y es en su propia obra donde experimenta las propiedades emocionales de las formas y los colores, así como también el diálogo entre lenguajes y culturas.²⁸ Cuenta la anécdota que cuando Kandisky estaba trabajando en su *Composición VI* (1913, óleo sobre lienzo, 195 x 300 cm., Museo Hermitage, San Petersburgo), referida al Apocalipsis por el agua, después de seis meses de estudio y preparación, manifiesta su imposibilidad de continuar. Ante esta dificultad, la fotógrafa y pintora expresionista Gabriele Münter le objeta estar atrapado en su intelecto y le recomienda que se centre en el sonido de la palabra *uberflut* (diluvio, inundación) para volver a experimentar la fuerza del paisaje. Dicen que Kandinsky repitió la palabra como si fuera un mantra y completó una obra monumental en tres días.

En relación con esta ‘fecundidad’ de la experiencia estética y el valor formativo del arte para la concreción de un humanismo basado en el diálogo y la instauración de campos comunes de juego, el pedagogo español Alfonso López Quintás señala:

Profundamente vivida, la experiencia artística -y, más en general, toda experiencia estéticamente relevante- nos orienta hacia una concepción relacional de la realidad, la verdad y el conocer, por cuanto nos instala en una trama móvil y dinámica de realidades que son “nudos de relaciones”. Esta instalación nos permite configurar un estilo de pensar flexible, abierto y sólido a la par, capaz de comprender la densidad entitativa de las realidades que no tienen la opacidad de las meras cosas, pero no se diluyen en meras relatividades. Estas entidades relacionales forman el entramado de una cultura.

Así entendida la cultura presenta un valor estético de primer orden. Ello explica radicalmente por qué Kierkegaard otorgaba a ciertas actividades creadoras de la vida cotidiana del hombre un valor estético superior al que albergan las obras artísticas. En esta línea cabe comprender, asimismo, ciertas manifestaciones hechas por algunos autores -Bergson entre ellos- acerca del contenido “artístico” de las realidades o acontecimientos naturales.

²⁸Kandinsky remite, de manera permanente, a la obra de Wagner, Debussy y Schönberg, entre otros músicos admirados por el artista.

El hombre instalado con dinamismo creador en la trama de las realidades ambientales que integran la cultura está en situación de hacer un descubrimiento decisivo para el proceso de formación de su personalidad: *el descubrimiento de la lógica que regula internamente los procesos creadores* (López Quintás 2010: 80).

En relación con dicha lógica, consideramos que la educación experiencial puede proporcionar estrategias valiosas para comprender la condición relacional de toda atribución de sentido y para negociar diferencias, más allá de los mecanismos de distinción y exclusión presentes en una cultura.

2.2. Educación experiencial

2.2.1. Cognición situada y aprendizaje significativo

Uno de los principales desafíos de la Didáctica General ha sido responder a la pregunta sobre qué y cómo enseñar para lograr aprendizajes auténticos, significativos, robustos, que permitan que los alumnos transfieran lo aprendido a otras situaciones y, en particular, a la vida real. Tal como señala Camilloni (2007: 30), es posible relevar un conjunto de ‘teorías de la transferencia de los aprendizajes’ entre las que cobra especial relevancia la teoría de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid 1989), junto a la teoría de la cognición distribuida (Salomón 1993 [2001]), de las inteligencias múltiples (Gardner 1982 [2008]) y de los estilos de pensamiento de Sternberg (1999). Con respecto a la teoría de la cognición situada, la misma se centra en la importancia de elegir una situación de aprendizaje ‘real’, que se constituya en sí misma en una práctica social y que no quede reducida a una mera situación de aprendizaje autorreferencial:

La actividad en la que se desarrolla y despliega el conocimiento no puede separarse del aprendizaje ni de la cognición, ni reviste un carácter auxiliar. Tampoco es neutral, sino que forma parte de lo aprendido. Podemos decir que las situaciones coproducen el conocimiento a través de la actividad. En consecuencia, podemos afirmar que el aprendizaje y la cognición están

fundamentalmente situados. (...) Creemos que, al pasar por alto el carácter situado de la cognición, la educación desecha su propia meta de proporcionar un aprendizaje robusto (Brown, Collins y Duguid 2000).

En esta coproducción del conocimiento existe una relación de interdependencia entre el enunciado de actividades ‘auténticas’ –es decir, contextualizadas y con valor social-, la relevancia científica de los conceptos y la cultura que legitima las elecciones, a la vez que transparenta una determinada manera de pensar artísticamente. De allí la importancia de preguntarnos: ¿en qué consiste la práctica artística? ¿Cómo operan los artistas a la hora de resolver problemas hacia el interior del propio campo? ¿Cuál es su relación con el contexto? ¿Qué marcas identitarias reconocen? ¿Desde dónde y cómo ponen en discurso su oficio a los efectos de ser enseñado? ¿Cómo se estructura el currículo? ¿Qué y quién lo legitima?, entre otras cuestiones.

Al respecto, resulta especialmente significativa la advertencia de Brown, Collins y Duguid (2000) hacia el final del artículo antes citado:

Uno de los desafíos especialmente difíciles para la investigación (que pueden resolver de forma independiente los profesores excepcionales) consiste en determinar lo que debe ponerse de manifiesto en la enseñanza y lo que debe quedar implícito. (...) Durante siglos, la epistemología que ha orientado la práctica educativa se ha centrado ante todo en la representación conceptual y ha establecido su relación con los objetos problemáticos del mundo, dando por supuesto que, desde el punto de vista cognoscitivo, la representación es anterior a todo lo demás. La teoría de la cognición situada indica que la actividad y la percepción son antecedentes (en cuanto a su importancia y a la epistemología, en un nivel no conceptual) de la conceptualización y que hace falta prestarles más atención. Una epistemología que empieza con la actividad y la percepción, que se sumerge de antemano en el mundo, puede dejar de lado, sin más, el clásico problema de la referencia, de las representaciones conceptuales mediadoras.

En conclusión, la importancia no proclamada de la actividad y de la aculturación en relación con el aprendizaje pone en evidencia que gran parte de la práctica educativa corriente es víctima de una epistemología inadecuada. La clave de una mejora espectacular del aprendizaje y de una perspectiva completamente nueva de la educación puede estar en una nueva epistemología.

Volviendo a las preguntas sobre la tarea del artista, la perspectiva de Arthur Danto (2009 [2011]: 15-16) en su último trabajo sobre Andy Warhol es elocuente en relación con lo antes señalado:

Su segunda exposición en la *Stable Gallery*, en abril de 1964, fue para mí una experiencia transformadora. *Me convirtió en filósofo del arte.* (...) La cuestión importante no era por qué era tan bueno sino qué lo erigía en arte. La *Caja Brillo* me ayudó a resolver un problema tan antiguo como la filosofía: cómo definir el arte. Es más, me ayudó a explicar por qué se trataba de un problema filosófico.²⁹ (...)

Lo que hace de Andy un ícono no es que sea instructivo desde un punto de vista filosófico, aunque ese es un aspecto importante en sus virtudes artísticas. Lo que lo erigió en un ícono americano es que el tema elegido era algo fácilmente comprensible para el estadounidense común.

Tanto Warhol como Roy Lichtenstein, Claes Oldenburg y Robert Rauschenberg entre otros artistas representativos del *Pop Art* americano, logran construir una amplia audiencia y alcanzan un alto nivel de conocimiento y de aceptación, como consecuencia de la familiaridad y la actualidad de las imágenes que muestran. Asimismo, la reproducción de íconos de la cultura popular a partir de técnicas sencillas (fotografía, cine, serigrafía), les posibilita una inserción diferencial no sólo en el mercado del arte, sino también en la industria cultural de la época. En el caso puntual del Warhol, la apropiación por parte del público de un universo de imágenes que no le es ajena,

²⁹ El subrayado es nuestro.

cimenta su popularidad y posibilita la comprensión de su obra por parte de un público no especializado en arte. Las imágenes de las sopas Campbell's, las cajas Brillo o la botella de Coca Cola, la sonrisa de Marilyn, el retrato de Mao o la simpatía de Jackie, dan cuenta de ello.

Ahora bien, la familiaridad de estas imágenes es relevante pero lo más importante del aporte de Warhol no radica en la elección de algo fácilmente comprensible sino en la no diferenciación entre arte y objetos/imágenes de la vida cotidiana. Nuevamente en palabras de Arthur Danto (1997 [1999]: 35):

Para utilizar mi ejemplo favorito, no hay nada que marque una diferencia visible entre la *Caja Brillo* de Andy Warhol y las cajas Brillo en los supermercados. Además, el arte conceptual demostró que no necesariamente debe haber un objeto visual palpable para que algo sea una obra de arte. *Esto significa que ya no se podría enseñar el significado del arte a través de ejemplos. También implica que en la medida en que las apariencias fueran importantes, cualquier cosa podría ser una obra de arte, y que si se fuera a realizar una investigación sobre qué es el arte, sería necesario realizar un giro desde la experiencia sensible hacia el pensamiento. Esto significa, en resumen, que debe realizarse un giro hacia la filosofía.*³⁰

(...) La pregunta filosófica sobre la naturaleza del arte surgió dentro del arte cuando los artistas insistieron, presionaron contra los límites después de los límites, y encontraron que los límites cedían. Todos los artistas típicos de los sesenta tuvieron una sensación vívida de los límites; cada uno de ellos trazado por una tácita definición filosófica del arte, y aquello que borrarono nos ha dejado en la situación en la que nos encontramos hoy. (...) Solamente cuando se volvió claro que cualquier cosa podía ser una obra de arte se pudo pensar filosóficamente sobre el arte.

³⁰ El subrayado es nuestro.

En resumen, el conocimiento no puede abstraerse de las situaciones en la que se aprende y se emplea. En este sentido, es elocuente el relato de Arthur Danto sobre su visita a la exposición de Warhol en 1964. Dicha experiencia no sólo le permitió apropiarse de los significados de la obra del artista americano sino que dio origen a nuevas reflexiones sobre el sentido del arte contemporáneo y sobre las condiciones de su enseñanza. Este carácter situado de la reflexión y la importancia atribuida a la propia experiencia personal, ha sido abordado, entre otros autores, por John Dewey (1916 [1998], 1930, 1938/1980 [1996]), en su doble rol de psicólogo y filósofo de la educación.

2.2.2. El valor de la experiencia en la educación

A lo largo de su fructífera obra, Dewey profundiza en los vínculos entre educación y vida, entre pensamiento y acción, y dedica buena parte de su producción intelectual al desarrollo de una ‘teoría de la experiencia’ que reconoce en el pragmatismo americano, representado por Charles Sanders Peirce (1839-1914) y William James (1842-1910), a sus principales precursores. Para Dewey (1916 [1998]: 128), “sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable”.

Incluimos a continuación una primera serie de citas de la obra pedagógica de Dewey, en las que se hace hincapié en el valor de la experiencia como condición para el aprendizaje. Si bien la transcripción de las mismas mantiene un orden cronológico, la continuidad y la recursividad de los textos que retomamos en esta investigación, requiere de una permanente puesta en diálogo. Dichos textos son: *Democracia y Educación* (1919 [1998]), *Experiencia y Naturaleza* (1925 [1948]), *Experiencia y Educación* (1938 [1960]) y *El arte como experiencia* (1934/1980 [2008]).³¹

Ya en el primer capítulo de *Democracia y Educación*, Dewey (1916 [1998]: 14) enuncia la relación de mutua implicancia entre educación y vida:

³¹En lo que respecta a *El arte como experiencia*, incluimos una reseña en el apartado 2.2.4. de este mismo capítulo.

Nosotros empleamos la palabra ‘experiencia’ en el mismo fecundo sentido (que cuando hablamos de la vida). Y a ella, así como a la vida en el puro sentido fisiológico, se aplica el principio de la continuidad mediante la renovación. Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos, la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad con la vida.

Es también en este texto donde, tempranamente, advierte sobre la importancia metodológica de la comunicación para la comprensión de la experiencia:

Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia. La experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquel sea capaz de apreciar su sentido (Dewey 1916 [1998]: 16-17).

La experiencia individual se constituye en diálogo con un conjunto de factores sociales por medio de la acción del ambiente que promueve o dificulta, estimula o inhibe ciertas respuestas (Dewey 1916 [1998]: 22) y la acción social de la vida en democracia promueve una experiencia humana más plena. Esta es una posición sobre la cual Dewey vuelve en varios de sus libros. Al respecto, en *Experiencia y Educación* se interroga:

¿Podemos encontrar una razón que no nos lleve últimamente a la creencia de que los regímenes democráticos sociales promueven una cualidad mejor de experiencia humana, más ampliamente accesible y disfrutada, que lo que hacen las formas no-democráticas y anti-democráticas de vida social? El principio del respeto a la libertad individual y al decoro y bondad de las relaciones humanas, ¿no está en el fondo de la convicción de que esas cosas contribuyen a una

cualidad superior de experiencia en un mayor número de personas que lo que hacen los métodos de represión y coerción y fuerza? (Dewey 1938 [1960]: 35)

Esta experiencia individual, vivida en sociedad y en ejercicio pleno de la libertad, confirma su valor cuando puede ser actualizada en experiencias futuras que se enriquecen a partir de lo ya vivido. En la ‘continuidad’ y en la ‘eficacia social’ de dichas experiencias educativas radica su valor:

‘Aprender por la experiencia’ es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas.

De allí que siguen dos conclusiones importantes para la educación. 1) La experiencia es primariamente un asunto activo pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero la medida del valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido (Dewey 1916 [1998]: 125).

En esta ‘progresión’ el medio tiene un valor decisivo, tanto en lo que promueve en los sujetos como en los cambios que estas experiencias producirán en el mismo:

(El ambiente) es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la acción asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional” (Dewey 1916 [1998]: 31).

Dewey retoma esta cuestión en trabajos posteriores cuando se refiere a las cualidades de la experiencia y sus consecuencias en el medio social, para sumar a los atributos de la ‘continuidad’ y ‘eficacia’, el valor de la ‘interacción’:

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye el ambiente. (...) El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (...) Lo que se ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar la situación que sigue.

(...) La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de la experiencia. La preocupación inmediata y directa de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la interacción (Dewey 1938 [1960]: 50-51).

Este interés por las relaciones entre educación y vida, entre pensamiento y acción, define una manera particular de concebir el lugar de la teoría en la enseñanza:

Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aun como teoría. Tiende a convertirse en una mera fórmula verbal, en una serie de tópicos empleados para hacer innecesario e imposible el pensamiento o el teorizar auténtico (Dewey 1916 [1998]: 128).

Ahora bien, para que una experiencia sea “capaz de engendrar una teoría” debe poseer ciertos rasgos generales, debe posibilitar ciertos procesos psicológicos superiores y promover determinadas secuencias de pensamiento. En toda experiencia reflexiva hay:

- 1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado;
- 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias;

- 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos;
- 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos;
- 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis. La extensión, pretensión y precisión de las etapas tercera y cuarta son las que distinguen una experiencia reflexiva característica de la realizada en un plano de ensayo y error. Convierten al pensar mismo en una experiencia (Dewey 1916 [1998]: 133).

En síntesis, “el pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa” (Dewey 1916 [1998]: 134). No obstante lo cual, sólo podremos confirmar su potencial fecundo y productivo en un tiempo futuro, en el uso que hagamos de los conocimientos aprendidos, en tanto ciudadanos libres, responsables, críticos y transformadores del medio social.

2.2.3. La educación experiencial

Así como en el inicio del apartado anterior hicimos referencia a la importancia fundacional de los trabajos de Dewey para una teoría de la experiencia (1916 [1998]: 128), nos remitimos a David Kolb (1984, 1998) para profundizar en una pedagogía de la educación experiencial. La misma promueve una perspectiva holística del aprendizaje, inicialmente inspirada en las investigaciones de Lewin, Dewey y Piaget.

En *Experiential Learning*, Kolb (1984: 38) define al aprendizaje como “el proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia”. El énfasis está puesto en la creación y recreación permanentes antes que

en los resultados, en la convicción de que el conocimiento no es una entidad independiente que pueda ser transmitida de forma continua, y en la necesidad de comprender la naturaleza del mismo para comprender el aprendizaje. Desde esta perspectiva, es central que las emociones formen parte de la enseñanza y pueda mantenerse el interés –en tanto respuesta emocional como uno de los principales desafíos de la educación.

El ‘modelo’ o ‘esquema’ de Kolb incluye cuatro momentos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Su relevancia radica en la capacidad para promover de manera gradual conocimientos estratégicos:

Los cuatro pasos del ciclo del aprendizaje de Kolb (1984) se convierten en una espiral de aprendizaje ascendente en la medida en que cada *experiencia concreta* requiere una nueva perspectiva para su *observación reflexiva*, la que conduce, mediante un esfuerzo laborioso e imprescindible que solo puede hacer el mismo sujeto, a su *conceptualización abstracta*, condición para que la intervención que realiza en la situación única que reclama su acción se convierta en una *experimentación activa* en la que el estudiante, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas (Camilloni 2013: 16).

A partir de las teorías de Lev Vigotsky (1960 [1977], 1978 [1988]) y Paulo Freire (1970 [1975]), el pedagogo profundiza en la importancia del diálogo en la enseñanza y en el vínculo que a partir de la conversación puede establecerse entre quien enseña y quien aprende: el diálogo entre iguales no significa que no pueda existir un momento en el cual una persona sea experta y la otra no. La conversación es la experiencia misma de aprendizaje (Kolb 1998: 150). Ahora bien, cómo guiar esa conversación para promover la participación y lograr aprendizajes significativos? Kolb recurre a los aportes de Kurt Lewin sobre la investigación acción y sobre el rol atribuido a la intervención, y al

concepto de ‘diálogo hermenéutico’ enunciado por Gadamer (1960 [1977]). A partir de ambos, remarca la importancia de dejar que el diálogo fluya y se enriquezca con la participación democrática de todos los interlocutores. Asimismo, pone en relación la noción de ‘diálogo entre pares’ de Freire con lo aprendido con el psicólogo humanista Carl Rogers (1961 [2011]) para fundamentar la importancia de la escucha atenta del docente y la no premura cuando la participación de alguno de los estudiantes en el diálogo se demora (Kolb 1998: 151-152).

Varias cuestiones cobran especial relevancia en el marco de la educación experiencial: la distribución y el uso del tiempo, la formación de los docentes, tutores y supervisores, y el rol de los mismos en la instancia de la evaluación (Camilloni 2013: 18-20). Al respecto, Kolb (1998: 152) remarca la importancia de “aprender de la experiencia a través de una praxis de la reflexión crítica y la auto-expresión”. Según su planteo, la evaluación puede acontecer en cada momento del diálogo pero una vez que la conversación ha terminado ya no hay lugar para la evaluación. Uno de los principios de la educación experiencial es la auto-evaluación (*inside-out or self-evaluation*) y, según su perspectiva de análisis, una de las críticas más habituales es que se promueva la construcción del proceso de evaluación como parte del propio trabajo. En respuesta a ello, Kolb señala que cuanto más involucrado se está en una situación, más objetivo se puede ser, reconociendo la pluralidad de objetivos y de experiencias como una característica propia del campo de las ciencias sociales (1998: 153).

En lo que respecta a la inclusión de la educación experiencial en la Educación Superior, la misma constituye una modalidad valiosa a la hora de promover aprendizajes auténticos desde un programa de formación integrado:

(Con el propósito de establecer una sólida relación entre la formación y la preparación para el trabajo) Se deben planificar cuidadosamente los programas de formación incluyendo sólida formación teórica y aprendizaje experiencial que den cuenta de la complejidad y la incertidumbre de los problemas que debe enfrentar el graduado, y que contemplen sistemáticamente actividades de

resolución de problemas reales, toma de decisiones y diseño de proyectos. La formación debe ser muy actualizada para abrir las puertas a la producción de conocimientos, preocupada por promover la comprensión de las redes que conforman la sociedad civil y el estado y por mostrar la conexión de conocimientos académico y profesional, con la ciencia, la tecnología y los mundos natural y social, porque el conocimiento universitario ya no se encuentra encerrado en las disciplinas académicas (Camilloni 2013: 12).³²

La explicación es alentadora si pensamos en la complejidad y en la lábil estructuración del currículo en la educación artística (Efland 2000)³³: “el problema pedagógico que se les plantea a los profesores consiste en cómo preservar la complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña al tiempo que se facilita a los alumnos el aprendizaje de la materia sin que les abrume totalmente esa misma complejidad”.

Como referencia paradigmática de este tipo de prácticas educativas podemos pensar, por ejemplo, en las experiencias promovidas por Joseph Beuys, primero en la Academia Nacional de Bellas Artes de Düsseldorf, Alemania, y luego desde la Universidad Libre Internacional fundada por el artista en 1974. Más allá de las polémicas después de su alejamiento de la Academia, como consecuencia de sus reclamos por igualdad de oportunidades y atención a la diversidad en el ingreso a la educación superior,³⁴ y de la importancia mediática que cobró el mito del artista-chamán a partir de sus célebres

³²El texto de Camilloni constituye una respuesta experta a la hora de pensar la integración entre docencia y extensión en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral, cuyo Consejo Superior resuelve en 2007 la incorporación progresiva de la Extensión en el Currículo de las Carreras de Grado. En el artículo también se reseñan modalidades diversas de educación experiencial: voluntariado, aprendizaje-servicio y práctica profesional.

³³Para Efland (2000) el arte es un campo mal estructurado porque quienes lo aprenden tienen que prestar mucha atención a los detalles concretos de los casos particulares en vez de dedicarse al conocimiento en abstracto.

³⁴Al respecto, es elocuente su Carta Abierta al Ministerio de Innovación y Ciencia, en relación con las condiciones de admisión de los alumnos para el Curso 1972-73. (Disponible en <http://proa.org/esp/exhibition-joseph-beuys-textos.php> Consultada 07/2014) Beuys es separado de su cargo, un grupo de estudiantes realiza una huelga de hambre para reclamar su reincorporación, la misma se produce pero, finalmente, Beuys renuncia y se desvincula de la Academia.

performances (Bodenmann-Ritter 1995, Sagasti 2011, Rosenthal 2014), hoy la crítica coincide en destacar la relevancia de sus planteos pedagógicos y no duda en incluir el registro de sus pizarrones como parte de su fructífera obra (Thomas y Raddi 2014)³⁵. En el desplazamiento entre ‘representación y acción’, ‘entre objetos de arte y objetos de pensamiento’, radica su principal contribución al arte contemporáneo. En ocasión de *documenta 5*, Kassel 1972, el artista aprovecha la exposición para instalar una oficina de su recientemente creada “Organización para la Democracia Directa por Referéndum”. En una de las principales exposiciones de arte de Europa, la inscribe como una ‘escultura social’, rótulo que dará origen a la noción de ‘escultura expandida’ (Kraus 1979 [1996]: 59-74).

La misma se constituyó en un espacio de alta visibilidad (220.000 espectadores) desde donde promovió una concepción expandida del arte y la política:

Beuys discutió con el público sobre la responsabilidad política, el derecho a tener una voz, la ecología y otros temas, de modo de propagar su llamado a una reforma y una mejoría de la sociedad. Esto forma enteramente parte del espíritu de su idea de un “concepto extendido del arte”, que pone los viejos conceptos del arte pies para arriba. Para Beuys, el acto artístico es sinónimo de acción. Acción significa modelar y dar forma al mundo para co-determinar sus estructuras. Acción es, por lo tanto, acción política. Beuys definió esto concisamente en esta fórmula: “arte=política, política=arte” (Thomas 2014).

No obstante ello, Beuys es profundamente consciente de las condiciones y contextos en los que la enseñanza de los lenguajes artísticos tiene lugar y reclama para la misma un vínculo fecundo con la política y la vida social. Su lema “todo ser humano es un artista” nos habla de la confianza que depositó en “la fuerza revolucionaria de la imaginación y

³⁵Silke Thomas y Rafael Raddi son los curadores de la exposición “Joseph Beuys. Obras 1955-1985”, organizada por la Galerie Thomas Modern de Alemania, el Instituto Plano Cultural de Brasil y la Fundación Proa de Argentina. Una de las particularidades de la muestra es la importancia atribuida a los planteos pedagógicos y filosóficos del artista, repuestos a partir de una detallada cronología y de dispositivos de montaje que permiten reconstruir sus condiciones de producción. La misma se presentó en Buenos Aires entre los meses de marzo y junio de 2014.

la creatividad humana”. Cuando en una entrevista realizada en 1973 por Holffreter, Ebert, König y Schweigert, le preguntan sobre “el carácter político de su acción y del concepto de arte que defiende” y “si quiere ampliar el concepto de arte a la vida”, Beuys responde:

Mi concepto de arte es muy amplio y en último término se refiere a todas las personas. No obstante, no voy tan lejos como para afirmar que, por este motivo, cualquier persona pueda entrar en la Academia, ya que esta Academia es, por supuesto, una escuela que ha de desarrollar una tendencia concreta dentro de esta voluntad creativa de todos los seres humanos. La Academia de Bellas Artes tiene que ocuparse de las posibilidades artísticas de la persona, ya sean ópticas, móviles o incluso acústicas. Pero tiene que trabajar con los medios que pueden expresar algo en el ámbito de lo que se ha dado en llamar pintura, escultura, música, literatura, etc.

Mi concepto de arte en realidad es tal que, por así decirlo, abarca todo el ámbito político. Su objetivo es que el ser humano determine las cosas del mundo, se determine a sí mismo. Evidentemente, esta idea incluye también la ciencia, se trata de algo absolutamente interdisciplinar. Se trata de que arte y ciencia, en su conjunto, se practiquen en primer lugar en el proceso de formación, en todo el ámbito educativo. (Beuys 1973)

En resumen, la experiencia estética trasciende la especificidad disciplinar y, en tanto “reflexión diseminada que explora el deseo o la voluntad de la forma” (Richard 2007 [2013]: 11), ayuda a reponer esa complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña y contribuye a mostrar la conexión entre el conocimiento académico y el profesional, el arte, la ciencia, la tecnología y los mundos natural y social.

2.2.4. La dimensión estética de la experiencia

Para Dewey las experiencias fecundas siempre tienen calidad poética, pertenezcan o no al terreno de las llamadas disciplinas artísticas. Porque la ‘magia’ de la poesía radica en

su potencial para revelar el significado de lo ya vivido en experiencias renovadas y renovadoras de la vida:

La limitación de la belleza del arte a los cuadros, estatuas, poemas, canciones y sinfonías, es convencional y hasta verbal. Toda actividad productora de objetos, cuya percepción sea un bien inmediato y cuya operación sea manantial continuo de percepción de otros acontecimientos, susceptible de ser gozada, ofrece belleza artística. *Hay actos de todas clases que refrescan y agrandan el espíritu inmediatamente y que son instrumentales para la producción de nuevos objetos y disposiciones; que son, a su vez, productores de nuevos refinamientos y complementaciones* (Dewey 1925 [1948]: 488).³⁶

La cita pertenece a *Experiencia y Naturaleza*, libro en el que Dewey profundiza en lo que denominó ‘método filosófico’ y cuya introducción rescribirá en diferentes oportunidades, a lo largo de casi tres décadas. Lo anima el propósito de precisar los alcances de una teoría de la experiencia, originada en la dialéctica entre cultura y naturaleza, entre idealismo y empirismo, pero fundamentalmente la necesidad de “traducir en palabras y actos una compleja amalgama de ideales, esperanzas y aversiones que constituyen el núcleo de su filosofía” (Jackson 2002 [2004]: 22).

Volviendo a su texto:

Los hechos y trabajos que forman la experiencia son, en la proporción en que la experiencia es inteligente o llena de significados, una unión de lo precario, lo nuevo y lo irregular, con lo estable, lo seguro y lo uniforme, unión que también define lo artístico y lo estético. Porque dondequiera que hay arte, lo contingente y progresivo no se ocupa ya en propósitos opuestos con lo preciso y periódico, sino que se mezcla armoniosamente. *Y el rasgo distintivo de la experiencia consciente, de lo que, para abreviar, se llama, con frecuencia, “conciencia”, es que, en ella, lo instrumental y lo final, los significados que son signos y guías y los significados inmediatamente poseídos, sufridos y gozados, se juntan en uno.*

³⁶ El subrayado es nuestro.

Y todas estas cosas son extraordinariamente ciertas en arte (Dewey 1929 [1930]: 493).³⁷

Y esta puesta en relación entre la experiencia cultural, artística, y la naturaleza tal como la concibe Dewey, es el presupuesto epistemológico de una filosofía de las artes:

Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética. (...) Se impone una primera tarea para el que pretende escribir sobre la filosofía de las bellas artes. Esta tarea consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios, que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia (Dewey 1934/1980 [2008]: 4-5).

Esta concepción sobre el lugar de lo estético en la experiencia es expuesta por Dewey en un ciclo de conferencias en memoria de William James, dictadas en 1931, en la Universidad de Harvard. Las mismas son el origen de *El arte como experiencia* (1934/1980 [2008]), texto que contrasta con buena parte de las tradiciones hegemónicas de su época (en el dominio de la estética y la teoría de las artes). El texto está dedicado a Albert Barnes, coleccionista de arte –con especial interés en la pintura impresionista, post-impresionista y moderna, que promovió en Filadelfia el acceso a la educación artística de niños y jóvenes provenientes de familias de escasos recursos.³⁸

³⁷ El subrayado es nuestro.

³⁸Barnes le posibilita a Dewey acceder a un acervo pictórico inédito en el contexto de las colecciones y los gustos de sus contemporáneos. Con el tiempo, su Fundación se constituyó en unos de los principales espacios de resistencia de la vanguardia artística frente a las críticas de Walter Annenberg, coleccionista y dueño del periódico *The Philadelphia Inquirer*. Contra una Historia y una Crítica de arte de carácter evaluativo, Barnes promovió el diálogo entre obras y objetos pertenecientes a los más diversos orígenes y tradiciones. La institución mantuvo vínculos estrechos con la Universidad de Lincoln, priorizó la inclusión de sus alumnos y la investigación sobre arte africano. Asimismo, en la década del cuarenta convocó al filósofo Bertrand Russell, quien había sido excluido de su cargo en la Universidad de New York por sus escritos y declaraciones en contra de una guerra nuclear y en favor de la paz mundial.

Pero, tal como señala Jay (2005/2006 [2009]: 187), Dewey trasciende la psicología de la experiencia religiosa de James y proporciona un modelo de comprometida defensa de los valores:

Había fuertes remanentes hegelianos en el rechazo de Dewey por las distinciones categoriales de Kant y, en términos generales, en su deseo de curar las heridas de la vida moderna o al menos tratar de superarlas mediante un proceso abierto de realización acumulativa. Ese proceso implicaba lo que Dewey llamó “tener una experiencia”, lo cual significaba el logro de una unidad orgánica, holística, “que conlleva su propia cualidad individualizadora y autosuficiente”.³⁹

A Dewey le interesaba trascender el impulso contemplativo y espectadorial subyacente en el planteo de Kant, frente al cual promovía el compromiso de vivir la vida según el modelo de la obra de arte, superando la brecha entre productor y consumidor, lo cual interpretaba como una escisión entre la creación artística y la creación estética. Dewey aspiraba a trascender la distinción entre lo útil y lo ornamental en la vida cotidiana, remarcando en todo momento la importancia de la experiencia estética para el restablecimiento de una comprensión más intensa y vívida. En el final del primer capítulo de *El arte como experiencia*, su autor explicita:

Es, pues, mera ignorancia la que conduce a suponer que la conexión del arte y la percepción estética con la experiencia, significa un descenso de su significación y dignidad. La experiencia, en el grado en que es experiencia, constituye el grado supremo de la vitalidad. Puesto que la experiencia es el logro de un organismo en sus luchas y realizaciones dentro de un mundo de cosas, es, por lo tanto, un arte en germen. Aun en sus formas más rudimentarias contiene la promesa de esa percepción gozosa que es la experiencia estética (Dewey 1934/1980 [2008]: 21-22).

³⁹ Jay cita a Dewey (1934/1980: 35).

Sus textos se resignifican y adquieren renovado impulso en el contexto del arte contemporáneo. En la línea de una ‘estética relacional’ (Bourriaud 1998 [2006] y 2009), cobra especial relevancia esta teoría sobre el lugar de lo estético en la experiencia:

Como la percepción de la relación entre lo que se hace y lo que se padece constituye el trabajo de la inteligencia, y como el artista controla el proceso de su obra, captando la conexión entre lo que ya ha hecho y lo que debe hacer después, es absurda la idea de que el artista no piensa de modo tan intenso y penetrante como el investigador científico. (...) Aprender tales relaciones es pensar, y uno de los modos más exactos de pensamiento. La diferencia que hay entre la pintura de diversos pintores se debe mucho más a las diferencias de capacidad para conducir su pensamiento que a las diferencias de sensibilidad al color o a la destreza en la ejecución. Con respeto a las cualidades básicas de las pinturas, su diferencia depende más de la aptitud de la inteligencia para fijarse en la percepción de las relaciones, que de ninguna otra cosa, aunque naturalmente la inteligencia no puede separarse de la sensibilidad directa y está conectada, aunque de un modo externo con la habilidad (Dewey 1934/1980 [2008]: 53).

En el planteo de Bourriaud (1998 [2006]: 14), la obra de arte se presenta como “una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado”. Para Bourriaud esta caracterización da cuenta de un cambio radical en la definición de los objetivos estéticos, culturales y políticos del arte moderno. La transformación se origina en la urbanización que crece a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial, en el aumento extraordinario de los intercambios sociales y en la necesaria reducción de la escala de muebles y objetos, que impacta en el estatuto del arte. El resultado es una “urbanización creciente de la experiencia artística” que desplaza a la obra de arte de la posición de objeto de colección a la de materia inter-subjetiva. De todos los ejemplos reseñados por el crítico de arte francés, uno de los más elocuentes es la experiencia de Jens Haaning, quien difunde por altoparlante ‘chistes’ en turco en una plaza de

Copenhague (Turkish Jokes, 1994). La respuesta es la “reunión de una micro-comunidad de inmigrantes que se unen en una risa colectiva que se forma en relación con la obra y en ella misma”. La exposición genera un ‘dominio de intercambio’ propio, que debe ser juzgado con valores estéticos en virtud de la coherencia de la forma y el valor simbólico que la organiza.⁴⁰

La anécdota nos hace pensar en las clases magistrales de Roland Barthes, en uno de sus últimos seminarios en el Collège de France, 1976-77: “Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos”. Tal como señala Alan Pauls (2002 [2003]: 15) en el Prefacio a la primera edición en español, allí el propósito no fue leer signos, ni descifrar códigos, ni siquiera poner al desnudo el funcionamiento del sentido, sino “concebir, proyectar, poner en escena horizontes de existencia”. En el resumen que redacta Barthes para el Anuario del Collège señala:

La investigación consistió, pues, en ‘abrir *dossiers*’, dejando a los asistentes al curso el llenado a voluntad de esos *dossiers*; el papel del profesor fue principalmente el de sugerir ciertas articulaciones del tema. Esos temas (o esos rasgos, esas figuras) fueron presentados según un orden alfabético de las palabras de referencia, con el fin de no infundirle al “vivir juntos” un sentido global predeterminado, y de evitar ‘interpretar’ el fantasma *idiorrítmico*. Así fueron planteadas y tratadas alrededor de treinta figuras (...) No se retomaron

⁴⁰ La *Estética relacional* de Bourriaud (1998) es uno de los programas teórico-curatoriales más difundidos en la última década. Su autor se desempeñó como director, junto a Jerome Sans, del Palais de Tokio, París, entre 1999 y 2006. El planteo ocupa hoy una posición central en la gestión cultural, la investigación y la crítica de arte. Asimismo ha originado un intercambio dialógico sobre la relación contemplación/participación pero también ha sido fuertemente cuestionado (Bishop 2004, Downey 2007, Albarracín Diego 2011), tanto en lo que respecta a su posición sobre los aspectos formales, técnicos y temáticos de las obras como a la dimensión pragmática de las mismas. Según Bishop (2004), “cómo decidir en qué consiste la ‘estructura’ de una obra de arte relacional y si la estructura es tan separable del tema manifiesto de la obra o tan permeable a su contexto. Bourriaud quiere equiparar el juicio estético con el juicio ético-político de las relaciones que produce una obra de arte. Pero cómo medir o comparar esas relaciones?”

No obstante, tal como señala García Canclini (2010: 63), “las obras artísticas no aparecen como ilustraciones de pensamientos, sino como dispositivos conceptuales o formales que cambian los modos de hacer visibles las preguntas. Más que conclusiones experimentamos senderos y enigmas del saber. El arte es el lugar de la inminencia(...) Anuncia algo que puede suceder, promete el sentido o lo modifica con insinuaciones. No compromete fatalmente con hechos duros. Hace de lo estético algo que no acaba de producirse, no busca convertirse en un oficio codificado ni en mercancía redituable.”

esos temas en un análisis general. Se prefirió confrontar las inflexiones del ‘vivir juntos’ con la imagen de una utopía, insistiendo en el número óptimo de participantes (una decena, como máximo) y en la necesaria ‘distancia crítica’ que debe regular sus relaciones. El curso no podía desembocar sino en un problema de ética de la vida social, que será retomado bajo otra forma en el curso del año próximo (Barthes 2002 [2003]: 231-232).⁴¹

Y en esa tarea de “concebir, proyectar, poner en escena horizontes de existencia”, tanto la escritura como la enseñanza se vuelven altamente poéticas. En palabras de Bourriaud (1998 [2006]: 17), “el arte contemporáneo modeliza más de lo que representa y en lugar de inspirarse en la trama social se inserta en ella”. De allí que cabría pensar en la estética relacional como una teoría sobre la forma poética de la experiencia antes que como una teoría del arte:

¿A qué llamamos forma? A una unidad coherente, una estructura (...) que presenta las características de un mundo: la obra de arte no es la única; es solo un subgrupo de la totalidad de las formas existentes. (...) Para crear un mundo, este encuentro debe ser duradero: los elementos que lo constituyen deben unirse en una forma, es decir que debe haber posesión de un elemento por otro. La forma puede definirse como un encuentro duradero (1998 [2006]: 19).

Para explicar la ‘pregnancia’ de ese encuentro duradero, Bourriaud recurre a la definición que Deleuze y Guattari (1991 [2002]: 179-218) proponen de la obra de arte como “un bloque de sensaciones, es decir un compuesto de preceptos y afectos”:

Los preceptos ya no son percepciones, son independientes de un estado de quienes los experimentan; los afectos ya no son sentimientos o afecciones, desbordan la fuerza de aquellos que pasan por ellos. (...) La obra de arte es un ser de sensación, y nada más: existe en sí. (...)

⁴¹ ‘Seminario por venir’, podríamos decir desde Blanchot (*Le livre à venir*, Gallimard: 1959); promesa de una disertación futura que nunca acontecerá. El Seminario de 1977-1978 se ocupará de “Lo neutro” y los últimos Cursos de 1978-1979 y 1979-1980 referirán a “La Preparación de la novela”.

Se pinta, se esculpe, se compone, se escribe con sensaciones. Se pintan, se esculpen, se componen, se escriben sensaciones. (...) Por este motivo quien sólo es pintor también es algo más que pintor, porque “hace que surja ante nosotros, sobresaliendo del lienzo fijo”, no la similitud, sino la sensación pura “de la flor torturada, del paisaje lacerado por el sable, arado y prensado”, devolviendo “el agua de la pintura a la naturaleza.”⁴²

En relación con el tema de esta investigación, cobra especial interés el planteo sobre la necesidad de un método y el rol que ocupa el lenguaje en la constitución de las obras y de los sujetos que participan de la creación artística: “No se escribe con recuerdos de la infancia, sino por bloques de infancia que son devenires-niño del presente” (Deleuze y Guattari (1991 [2002]: 184). De allí que:

¿Cómo hacer para que un momento del mundo se vuelva duradero o que exista por sí mismo? Virginia Woolf da una respuesta que tanto vale para la pintura o la música como para la pintura: “Saturar cada átomo”, “Eliminar todo lo que es escoria o superficialidad”, (...) Por haber alcanzado el precepto como el “manantial sagrado”, por haber visto la Vida en lo vivo o lo Vivo en lo vivido, el novelista, el pintor regresan con los ojos enrojecidos y sin aliento. Son atletas (...) Un atletismo que no es orgánico ni muscular, sino “un atletismo afectivo”, (...) un atletismo del devenir que revela únicamente unas fuerzas que no son las suyas, “espectro plástico”. Los artistas son como los filósofos en este aspecto. Tienen a menudo una salud precaria y demasiado frágil (...) porque han visto en la vida algo demasiado grande para cualquiera, demasiado grande para ellos, y que los ha marcado discretamente con el sello de la muerte. Pero este algo también es la fuente o el soplo que los hace vivir a través de las enfermedades de

⁴²Deleuze y Guattari retoman el ensayo de Antonin Artaud (1947): *Van Gogh, el suicida de la sociedad*, Madrid: Fundamentos, 1983, pp. 74-82.

la vivencia (lo que Nietzsche llama salud). “Algún día tal vez se sabrá que no había arte, sino sólo medicina...”⁴³

Ahora bien, en qué consiste ese trabajo de “saturar cada átomo”, a la vez que se despoja al discurso de lo que puede resultar superfluo o poco relevante? Deleuze y Guattari recurren a la noción de estilo para profundizar en lo que ya enunciamos en términos de una teoría de la forma poética de la experiencia:

El escritor emplea palabras, pero creando una sintaxis que las hace entrar en la sensación, o que hace tartamudear a la lengua corriente, o estremecerse, o gritar, o hasta cantar: es el estilo, el “tono”, el lenguaje de las sensaciones, o la lengua extranjera en la lengua, la que reclama un pueblo futuro. (...) El escritor retuerce el lenguaje, lo hace vibrar, lo abraza, lo hiende, para arrancar el precepto de las percepciones, el afecto de las afecciones, la sensación de la opinión, con vistas, eso esperamos, a ese pueblo que todavía falta (193).

En síntesis, la reflexión sobre la práctica artística podría proporcionarnos herramientas fecundas para la educación experiencial. Tal como lo enunció Barthes (1953 [1973]: 18-19), “bajo el nombre de estilo se forma un lenguaje autárquico que se hunde en la mitología personal y secreta del autor, en esa hipofísica de la palabra donde se forma la primera pareja de las palabras y las cosas, donde se instalan de una vez por todas los grandes temas verbales de su existencia”. Así definido, “el estilo es un fenómeno de orden germinativo”, que pone en movimiento una escritura, es decir, un hacer reflexivo, situado y solidario, que construye su significación en diálogo con su tiempo y con la historia.⁴⁴

⁴³ La frase final pertenece a *Hai* de Le Clezio (Flammarion, 1971). En el inicio del fragmento citado, los autores retoman el *Diario de una escritora* de V. Woolf (1953) y la noción de “espectro plástico” de El Texto y su doble de A. Artaud (1938).

⁴⁴ En *El grado cero de la escritura* Barthes (1953 [1973]: 22) define a la escritura a partir de la relación entre Lengua y Estilo: “Lengua y estilo son fuerzas ciegas; la escritura es un acto de solidaridad histórica. Lengua y estilo son objetos; la escritura es una función: es la relación entre la creación y la sociedad, el lenguaje literario transformado por su destino social, la forma captada en su intención humana y unida así a las grandes crisis de la historia.”

John Dewey coincide en señalar el carácter situado de la reflexión y la mediación del lenguaje como única posibilidad de enunciar lo que conocemos:

Cuando digo que la única solución es poner a la total labor de la epistemología en relación con las condiciones que la dieron a luz y con la función de que ha de desempeñar, quiero decir que el carácter no-satisfactorio del movimiento neo-kantiano, descansa en su suposición de que el conocimiento se da existencia a sí mismo y es capaz de facilitarse su propia justificación. La solución que siempre se busca y que jamás se encuentra en tanto que tratamos al conocimiento como proveedor suficiente por sí mismo de realidad, se revela cuando concebimos el conocimiento como una exposición para que la acción prosiga satisfactoriamente (Dewey 1929 [1930]: 535-536).

Esta naturaleza hecha de lenguaje nos coloca de lleno en el territorio de los signos y en la posibilidad de acceder a una experiencia enriquecida de ‘lo real’:

Las verdades no son sino una clase de significados, a saber: aquellos en los que el derecho a verificabilidad por medio de sus consecuencias, es parte intrínseca de su significado. Más allá de esta isla de significados que, en su propia naturaleza, son verdaderos o falsos, yace el océano de significados para el cual no son pertinentes la verdad ni la falsía. No nos preguntamos si la civilización griega era verdadera o falsa, pero estamos intensamente interesados en penetrar su significado.

(...)

La vida característica del hombre, es, en sí, el significado de vastas extensiones de existencias, y, sin él, éstas últimas no tendrían valor ni significación. No hay medida de existencia física y experiencia consciente, porque esta última es la única que existe para la primera. La significación del ser, aun cuando no su existencia, es la emoción que suscita, el pensamiento que sostiene (Dewey 1930: 538-539).

Tal como señala Hook (1995 [2000]: 145), “el esfuerzo estético en la experiencia humana está tejido de cualidades que hallamos en los asuntos cotidianos, que se vuelven más intensos en virtud de su percepción directa”. Desde la perspectiva de Dewey el arte devuelve la vida a las cosas y produce una visión renovada de las mismas, antes que un mero reconocimiento.⁴⁵

2.3. EDUCACIÓN ESPIRITUAL

2.3.1. Primeras investigaciones sobre educación espiritual

Tal como lo señalamos en el primer capítulo, las investigaciones sobre las prácticas de la enseñanza que articulan cognición y emoción, e indagan en el significado y propósito de la existencia del hombre a partir de la educación artística, son incipientes. Aunque las primeras referencias relevadas tienen veinte años, la relación frecuente entre educación espiritual y educación religiosa hace que la definición de los alcances del término 'espiritual' sea todavía borrosa.

También anticipamos que, entre los principales antecedentes se registran los debates de dos reuniones académicas que tuvieron lugar en Escocia. La Conferencia Internacional sobre Filosofía, Educación y Cultura, organizada por David Carr en la University of Edinburgh en 1997, y el encuentro sobre Filosofía, Espiritualidad y Educación, coordinado por John Haldane en la St. Andrews University en 2001. Carr y Haldane (2005: 2) advierten sobre un interés creciente que trasciende los abordajes ligados a la moral. En ambos encuentros el debate se centra en la necesidad de profundizar en la espiritualidad como una esfera distintiva del desarrollo humano, diferente de la religión y con implicaciones educativas nuevas. Y en esta línea de investigación, también

⁴⁵Al respecto, en el momento de constitución de la Teoría Literaria como campo autónomo de conocimiento científico, en su artículo “El arte como procedimiento”, Shklovski (1917 [1970]) señala: “Para recobrar nuestra percepción de la vida, para hacernos sentir las cosas, para hacer de la piedra una piedra, existe lo que llamamos arte. Su finalidad es proporcionarnos una sensación del objeto, una sensación que debe ser visión y no solo su reconocimiento.”

anticipamos que en nuestro país la problemática ha sido abordada en el marco de los Programas de Filosofía para niños en tanto educación en valores.

En lo que refiere, puntualmente, a la Filosofía para niños, el concepto de *persona razonable* está en el núcleo de las indagaciones sobre educación espiritual. Al respecto Lipman (1997: 92) señala

No es infrecuente encontrar gente instruida pero que razona pobremente y carece de juicio. Pero no puedo imaginar que alguien sea razonable sin que haya adquirido el acopio de contenido que una persona razonable debería tener. Si saber demasiado poco es insensato, no hay duda entonces de que es algo que una persona sensata se esforzará en evitar.⁴⁶

Para Lipman, la ‘razonabilidad’ es una disposición social que supone pensar con otros, a partir de una comunicación que compromete conocimientos y emociones: “El componente disposicional de la razonabilidad ayuda a salvar la enorme brecha entre el pensamiento y la acción. Como resultado de pensar de determinadas maneras, la persona razonable arriba a decisiones y juicios sobre la base de los cuales está preparada para actuar”. En la base de la propuesta se recupera la idea de la enseñanza como diálogo y se atiende a las mutuas implicancias entre pensamiento, discurso y acción. Esta forma particular de conversación exige una cierta disposición social que se sostiene en aspectos emotivos y cognitivos, y que se caracteriza por la tensión creativa que surge de abrazar aquello que es problemático o discutible. Su interés radica tanto en la estructura y los procedimientos de indagación como en el contenido, y en el compromiso permanente con una postura ética que garantiza la igualdad y que alienta la mutua implicancia entre el discurso y la acción.

En palabras de Burbules (1993 [1999]: 31-32):

⁴⁶ Citado por Splitter y Sharp (1995 [1996]: 49).

El diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte de él. (...) El diálogo se guía por un espíritu de descubrimiento, de manera que el tono característico es exploratorio e interrogativo. Supone un compromiso con el proceso mismo de intercambio comunicativo, una disposición a ‘llevar las cosas hasta el fin’ para llegar a entendimientos o acuerdos significativos entre los participantes.

El diálogo funda la posibilidad misma de concebir al aula y a la clase como una ‘comunidad de investigación e indagación filosófica’ –*community of inquiry*–, concepto central que Lipman retoma de George H. Mead, Charles S. Peirce y, especialmente, John Dewey, con quien se entrevista en París, en 1950.

Con respecto a la obra de Peirce, en 1868 el filósofo pragmatista incluye el concepto en su texto “Algunas consecuencias de cuatro incapacidades” *Some Consequences of Four Incapacities* cuando se refiere a la Comunidad de Filósofos y su búsqueda de la verdad:

En las ciencias en las que se llega a un acuerdo, cuando se esboza una teoría se considera que está a prueba hasta que alcanza aquel acuerdo. Una vez alcanzado, resulta ociosa la cuestión de la certeza, porque no queda nadie que la ponga en duda. Individualmente no podemos confiar razonablemente en alcanzar la filosofía última a la que aspiramos, sólo la podemos buscar, por tanto, por la *comunidad* de los filósofos. De ahí que si mentes disciplinadas y sinceras examinan cuidadosamente una teoría y rehúsan aceptarla, esto debería crear dudas en la mente del autor de dicha teoría. (CP 5.265)⁴⁷

⁴⁷ Para las citas de Peirce seguimos la forma habitual de utilizar las siglas de la fuente, seguidas del número de párrafo. En el caso de los *Collected Papers* (CP) este número corresponde al número del volumen, seguido de un punto, y luego el número del párrafo dentro de dicho volumen. En este caso CP 5.265. Incluido en Peirce (1988) *El hombre, un signo. El Pragmatismo de Peirce*. Barcelona: Crítica. pág. 89.

En el mismo artículo, vuelve a utilizar la noción, pero esta vez ligada al concepto de ‘realidad’, concibiendo un sujeto sin límites definidos que conoce e incrementa progresivamente su conocimiento y que determinará eventualmente la naturaleza de lo real:

Lo real, pues, es aquello a lo que, más pronto o más tarde, aboca la información y el razonamiento, y que en consecuencia es independiente de los antojos tuyos o míos. Por lo tanto, el auténtico origen del concepto de realidad muestra que el mismo (sic) implica esencialmente la noción de *Comunidad*, sin límites definidos, y susceptible de un crecimiento definido del conocimiento. Y, así, aquellas dos series de cogniciones –lo real y lo irreal- constan de las que la comunidad seguirá siempre reafirmando en un tiempo suficientemente futuro; y de las que, bajo las mismas condiciones, seguirá siempre negando (CP 5.311).⁴⁸

También aborda el término en la Introducción a “*The Works of George Berkeley*” (1871), cuando se refiere a la posibilidad de pensar en “la existencia de algo de mayor dignidad, valor e importancia que la felicidad individual, las aspiraciones individuales y la vida individual”:

Los hombres de capacidad mental son los que triunfan en la vida; pero la facultad de filosofar no se exige, excepto de forma literaria; y por lo tanto no puede esperarse que una cuestión difícil tenga solución hasta que adopte una cierta forma práctica. Si alguien tuviese la enorme suerte de encontrar la solución, nadie más se tomaría la molestia de comprenderla. Pero aunque la cuestión del realismo y el nominalismo tienen sus raíces en los tecnicismos de la lógica, lo cierto es que sus ramas envuelven nuestra vida. La cuestión de si el *genus homo* tiene alguna existencia excepto como individuo es la cuestión de si hay algo de mayor dignidad, valor e importancia que la felicidad individual, las aspiraciones individuales y la vida individual. El problema de si los hombres tienen realmente algo en común, de manera que la *comunidad* deba considerarse

⁴⁸Peirce (1988: 118-119).

como un fin en sí mismo, y, si es así, cuál es el valor relativo de los dos factores, es la cuestión práctica más fundamental en relación con toda institución pública, en cuya constitución tenemos la capacidad de influir (Peirce 1965 [1988]: 87).

Por lo tanto, la *Comunidad* puede interpretarse como una instancia virtual, producto de una *semiosis ilimitada* (CP 2.303)⁴⁹ que se origina en una construcción colectiva que trasciende un único espacio-tiempo y se proyecta al futuro. En la base de esta idea, Peirce postula un signo triádico que tiene la posibilidad de ser traducido en uno nuevo, y así *ad infinitum*:

Lo que algo es realmente, es lo que puede finalmente llegar a conocerse en el estado ideal de información completa, de modo que la realidad depende de la decisión última de la *comunidad*. Así, el pensamiento es lo que es sólo en virtud de dirigirse a un pensamiento futuro que en su valor como pensamiento es idéntico a él, aunque más desarrollado. De esta manera, la existencia del pensamiento depende ahora de lo que va a ser después; de manera que sólo tiene una existencia potencial, dependiente del pensamiento futuro de la comunidad (CP 5.316).⁵⁰

Lipman retoma los textos de Peirce al enunciar los componentes principales de su *Philosophy for children*:

Cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una comunidad de investigación. Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón. Se está asumiendo que estos procedimientos de la comunidad, una vez que han sido interiorizados, se convierten en hábitos reflexivos del individuo.

⁴⁹ Peirce (1987: 274).

⁵⁰ Para Peirce (1988: 121) el Signo es “Algo”, que está por algo, en alguna relación y para alguien. El interpretante es un signo igual o más desarrollado que se crea en la mente del intérprete. Dicho signo pone en movimiento una relación de atribución *ad infinito* que recibe el nombre de semiosis infinita.

La construcción de una comunidad de investigación es un logro más sustancial que la mera idea de un ambiente abierto. Hay ciertas condiciones que son requisitos previos: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y los profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento (Lipman y Sharp 1992: 118).

Al respecto, Splitter y Sharp (1995 [1996]: 36-40) señalan como rasgos centrales de toda comunidad de indagación la posibilidad de reunir sentidos contrapuestos en una búsqueda compartida:

Una comunidad de indagación es a la vez inmanente y trascendente: proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse. (...) Tiene efectivamente una estructura, basada en el aspecto dual de comunidad –que evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza, seguridad, y un sentido de propósito común y de indagación –que evoca una forma de práctica auto-correctiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora que satisfaga a aquellos que están involucrados, y que culmine, si bien de modo tentativo, en el juicio.

El diálogo y la reflexión compartidos permiten comprender la importancia del encuadre y del punto de vista en la construcción de la subjetividad y para la vida en comunidad. Tal como lo explicó Foucault (1982/2001 [2012]: 298) en *La Hermeneútica del sujeto*, de lo que se trata es de la “modalización del saber de las cosas”, una modalización que sólo tiene lugar a partir de un desplazamiento del sujeto, “sea que suba hasta la cima del universo para verlo en su totalidad, sea que se esfuerce por descender hasta el corazón de las cosas”. En la interpretación que Foucault realiza de los filósofos griegos, en particular de Séneca y Marco Aurelio, este es el camino para volver la mirada sobre sí mismo, transformados por lo que propone denominar “el saber espiritual”.

2.3.2. Filosofía y Espiritualidad

Pero antes de profundizar en una categoría que consideramos central para nuestro trabajo, es oportuno señalar que la lectura foucaultiana de la filosofía griega y romana pone de manifiesto cómo la espiritualidad formaba parte de la práctica filosófica” (Castro 2014: 92). El interés de Foucault sigue siendo la relación entre sujeto y verdad y para ello reconstruye una “historia de las prácticas del cuidado de sí” en tanto condiciones del sujeto para acceder a la verdad. No obstante lo cual, también incluye breves referencias sobre las formas de espiritualidad en la filosofía moderna, en el pensamiento de Spinoza, en Hegel y en registros sociológicos del marxismo y el psicoanálisis (Foucault 2001 [2011]: 31; 43-44), para argumentar sobre una problemática que pareciera introducir cierto grado de novedad en su producción académica y en sus proyectos editoriales.

En este sentido, cuando Frédéric Gross sitúa el Curso de 1982 en la obra del autor lo califica como paradójico y singular, en la línea de la *Historia de la sexualidad* (1984) pero con un nuevo punto de anclaje: “ya no es una lectura política en términos de dispositivos de poder sino una lectura ética en términos de prácticas de sí. Ya no es una genealogía de los sistemas sino una problematización del sujeto” (Gross 2001 [2011]: 480).

Pocos meses antes de iniciar el mencionado curso, Foucault se interrogaba sobre “los placeres y las técnicas de sí”: “Qué es entonces la filosofía de hoy -me refiero a la actividad filosófica-, si no el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si, en vez de legitimar lo que ya se sabe, no consiste en proponerse saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otra manera?” Al respecto, Gross se pregunta qué fue lo que se transformó de manera decisiva en el “corazón viviente de una mutación de problemática”, una “maduración lenta”, “un progreso sin rupturas ni estrépitos que lo debía llevar hasta las orillas de la inquietud de sí” (480-481):

Estos textos de la Antigüedad (se refiere a Pitágoras y a Séneca) invitan a una práctica de sí y de la verdad en la que se juega la liberación del sujeto más que

su encierro en un chaleco de verdad que, pese a ser completamente espiritual, no deja de ser total. (...) Aquí el sujeto y la verdad no se anudan, como en el cristianismo, desde el exterior y en una posición de poder dominante, sino a partir de una elección irreductible de existencia. En consecuencia, es posible un sujeto verdadero, ya no en el sentido de una sujeción sino de una subjetivación (482-483).

Para Foucault, el sujeto puede autoconstituirse con la ayuda de las “técnicas de sí”, las cuales son siempre relacionales y transversales (515), en vez de ser constituido por técnicas originadas en sistemas de saber y dispositivos de poder. Estas prácticas implican un esfuerzo de conversión por parte del sujeto que puede tener diferentes formas (la erótica o la ascesis) y producen en él determinados efectos, como por ejemplo la beatitud y la tranquilidad, entre otros (Castro 2014: 92).

Sobre este tema, en el Prefacio de la *Historia de la sexualidad* (1984) Foucault escribe:

El lugar muy importante asumido entre fines del siglo XVIII y el siglo XIX por la formación de los *dominios de saber* que concernían a la sexualidad desde los puntos de vista biológico, médico, psicopatológico, sociológico, etnológico y el papel determinante también desempeñado por los *sistemas normativos* impuestos al comportamiento sexual, por intermedio de la educación, la medicina, la justicia, hacían difícil poner de relieve, en su singularidad la forma y los efectos de la *relación consigo* en la constitución de esa experiencia (...) Para mejor analizar en sí mismas las formas de la relación consigo, me vi en la necesidad de remontarme en el tiempo cada vez más lejos del orden cronológico que me había fijado.⁵¹

⁵¹ Citado por Gross 2001 [2011]: 485).

La noción de experiencia es clave para comprender las relaciones, el carácter diferencial y las mutuas implicancias entre *filosofía* y *espiritualidad*. En la primera clase de su curso de 1982 en el Collège de France, Foucault enuncia:

Llamemos “filosofía” a esta forma de pensamiento que se interroga, no desde luego sobre lo que es verdadero y lo que es falso, sino sobre lo que haya y pueda haber de verdad y falsedad y se pueda o no se pueda distinguir una de otra. Llamemos “filosofía” a la forma de pensamiento que permite al sujeto tener acceso a la verdad. Pues bien, si llamamos “filosofía” a eso, podríamos llamar “espiritualidad” a la búsqueda, la práctica, la experiencia por la cual el sujeto en sí mismo efectúa las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Se denominará “espiritualidad”, entonces, al conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias (...) que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad. (...) La espiritualidad postula que es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener derecho al acceso a la verdad. La verdad sólo es dada al sujeto a un precio que pone en juego el ser mismo de éste. (...) Creo que esta es la fórmula más simple, pero más fundamental, mediante la cual se puede definir la espiritualidad (Foucault 2001 [2011]: 33).

Sin embargo, tal como lo señalamos en la introducción de este apartado, no se trata de dos formas de relación entre sujeto y verdad, sino de lo podríamos pensar en términos de dos momentos de una práctica filosófica que contempla una “estética de la existencia”:

Esta noción remite a la tarea de ocuparse de la propia vida como si fuese una obra de arte para darle una forma bella, pero también a la idea de que el juego de verdad en el que se inscribe esta tarea no tiene la forma de la norma o la obediencia. La relación de la propia vida con la belleza y la no obligatoriedad

del juego de verdad en el que esta relación tiene lugar definen, por ello, el sentido con el que se utiliza aquí el término “estética” (Castro 2014: 95).

Esta referencia sobre la vida como obra de arte nos remite a *El arte de la vida* de Bauman (2008 [2009]), quien también recurre a Epicteto y a Séneca, entre otras fuentes. En el Capítulo II, titulado “Nosotros, los artistas de la vida”, su autor retoma brevemente el Foucault de las “prácticas de sí”, su artículo “Acercas de la genealogía de la ética: un panorama del trabajo en curso” (1984/1993 [2013]), para profundizar en el dominio de sí por encima de las determinaciones que puedan ejercer los dispositivos que articulan poder y saber:

Practicar el arte de la vida, hacer de la propia vida una “obra de arte”, equivale en nuestro mundo moderno líquido a permanecer en un estado de transformación permanente, a redefinirse perpetuamente transformándose (o al menos intentándolo) en alguien distinto del que se ha sido hasta ahora.

(...) Para exponer al público un nuevo yo y admirarlo en un espejo y en los ojos de los otros, uno necesita sacar de su vista y de la vista pública al viejo yo y, posiblemente, también de su propia memoria y de la de los demás. Cuando emprendemos una “autodefinición” y una “autoconfirmación”, practicamos una *destrucción creativa*. Día tras día (Bauman 2008 [2009]: 92-93).

El interés de Bauman radica en explicar cómo las artes no necesitan de las obras de arte para manifestar su existencia en la contemporaneidad. Ya nos hemos referido a su confianza en el arte para promover experiencias que renueven las posibilidades de acceder a la felicidad por el camino de la imaginación y al significado por el camino del discurso y de la acción (159). No obstante lo cual, queda pendiente definir qué entendemos por “saber espiritual”.

2.3.3. El saber espiritual

En la 'Advertencia' que introduce la edición del Curso dictado por Foucault en el Collège de France, en 1982, Ewald y Fontana señalan que “el arte de Michel Foucault consistía en abordar en diagonal la actualidad a través de la historia” y hablar de Aristóteles, Nietzsche o de la pericia psiquiátrica en el siglo XIX para andamiar una reflexión sobre el presente.

Retomamos de su disertación la explicación sobre la estructura conceptual del saber espiritual y su lectura sobre el *Fausto* de Goethe (lectura próxima a la que realizan los artistas de la vanguardia europea). Foucault denuncia la desaparición de la categoría en cuestión en favor del nacimiento de un 'saber del conocimiento' y contribuye a instalar nuevamente el debate sobre los alcances y pertinencia de esta categoría en la actualidad.

En palabras del autor (1982/2001 [2012]: 298):

De lo que se trata es de la modalización del saber de las cosas. Una modalización que se caracteriza de la siguiente manera. Primero, se trata de cierto desplazamiento del sujeto. (...) el sujeto no puede saber como corresponde si se queda donde está. Ese es el primer punto, la primera característica del saber espiritual. Segundo, a partir de ese desplazamiento del sujeto, se da la posibilidad de captar las cosas a la vez en su realidad y su valor. Y por “valor” nos referimos a su lugar, su relación, su dimensión propia dentro del mundo, y también su vinculación, su importancia, su poder real sobre el sujeto humano en tanto es libre. Tercero, el interés del sujeto, en ese saber espiritual, es ser capaz de verse, de captarse en su realidad. Se trata de una especie de “autoscopia”. El sujeto debe percibirse en la verdad de su ser. Cuarto y último, el efecto de ese saber sobre el sujeto está asegurado por el hecho de que en él, el sujeto no solo descubre su libertad sino que encuentra en ésta un modo de ser que es el de la felicidad y toda la perfección de que él es capaz.

Cuatro instancias resumidas por el propio autor en términos de *saber espiritual*:

1. Desplazamiento del sujeto.
2. Valoración de las cosas a partir de su realidad dentro del *kosmos*.
3. Posibilidad de que el sujeto se vea a sí mismo.
4. Transfiguración del modo de ser del sujeto por efecto del saber.

Cuatro instancias que progresivamente se apartan de los ejercicios espirituales de la antigüedad clásica para dar paso a una “espiritualidad del saber que se convierte en fe y creencia en un progreso continuo de la humanidad. Una humanidad que pasa a ser la principal beneficiaria de todo lo que se le exigía al saber espiritual, es decir, la transfiguración del propio sujeto” (Foucault 1982/2001 [2012]: 299).

La explicación finaliza con una cita de Goethe en la que el personaje demanda al saber valores y efectos espirituales que no encuentra en la Filosofía, la Medicina o la Jurisprudencia de la época: “Ah, si la fuerza del espíritu y la palabra me develara los secretos que ignoro y ya no estuviera obligado a decir penosamente lo que no sé; si pudiera, en fin, conocer todo lo que el mundo oculta en sí mismo y, sin apegarme más a las palabras inútiles, ver lo que la naturaleza contiene de secreta energía y simientes eternas” (Goethe 1832/1969 [1987]: 35).

A partir de la relectura que Foucault realiza de los filósofos estoicos y de la productividad literaria de Goethe, se explicitan las condiciones de producción de un saber espiritual ligado a la naturaleza, el arte y la reflexión filosófica, en la línea en la que lo enunciaron las vanguardias históricas, lo retomaron las post vanguardias y es reinterpretado en el contexto del arte contemporáneo.

En 1911, en uno de los principales documentos programáticos del expresionismo alemán (El Almanaque del *Jinete Azul*), Kandinsky y Franz Marc (1880-1916) escriben: “ha empezado una gran era: el 'despertar' espiritual, en la tendencia creciente a recobrar 'el equilibrio perdido', la necesidad inevitable de espacios para cultivar la espiritualidad,

el despliegue del primer florecer. Nos encontramos en el umbral de una de las épocas más grandes que la humanidad ha experimentado, la época de la gran espiritualidad”.⁵²

Es innegable la influencia del poeta y crítico literario Friedrich Schlegel (1772-1829), quien sostiene que el artista es el futuro de la especie humana y que lejos de contentarse con producir obras acabadas y bellas, querrá producir un movimiento sin fin y sin resolución. El arte creador está continuamente en proceso de devenir y su esencia consiste en ser eternamente nuevo. Como podemos ver, el Romanticismo alemán no sólo abre paso a la vanguardia moderna sino que prepara el camino para que tanto Duchamp como Warhol puedan afirmar que todo ser humano es un artista cuyo propósito central en la vida es educar su intelecto (Taylor 2008 [2011]: 155).

Sin embargo, la Primera Guerra Mundial diezma las filas de artistas poetas y es difícil restablecer ese equilibrio perdido y disponer de las condiciones necesarias para cultivar la espiritualidad. El contexto de las vanguardias históricas es el de las tensiones biográficas y las imágenes-manifiesto. Si volvemos, a modo de referencia paradigmática, sobre el *Guernica* de Picasso, es ejemplar el modo en que su autor logra pintar el horror sin traicionar la belleza:

El sentido está en íntima relación con la forma. Fue necesario que el color se hiciera allí dolor, la línea cólera o terror y que la composición tuviese tal maestría que la obra significase a un tiempo un veredicto y el grito de un hombre (...) Sin embargo, en virtud de su expresión formal, ese osario y ese caos no nos inspiran un sentimiento de derrota y de desesperación (Garaudy 1964: 62).⁵³

Pero no es sólo la maestría de la forma, ni el horror de la guerra lo que hace que la obra forme parte sustancial de un 'dispositivo' de saber espiritual, de una red de relaciones que pueden contribuir a la reconfiguración material y simbólica de las mutuas

⁵²Citado en Taylor 2008 [2011]: 240.

⁵³Citado en Giunta 2009: 18.

implicancias entre experiencia sensible y existencia colectiva (Rancière 2004 [2011]: 26). Porque lo importante es el modo singular en que la expresión estética posibilita la reflexión ética. Al respecto, cuando Michelle Forrest (2010) se interroga sobre la inclusión de la educación artística en el currículo, insiste en el carácter único de toda obra, en la justificación instrumental de cada práctica artística y en los motivos éticos que orientan su enseñanza. En su argumentación Forrest recurre a un relato del escritor canadiense Steven Galloway (2008) sobre la guerra de Sarajevo, en cuyo contexto un violonchelista ejecuta el *Adagio de Albinoni* (Giazotto, 1945 [1958]) durante veintidós días, sin importarle el riesgo que corre su vida, en honor a las veintidós víctimas que habían sido asesinadas mientras esperaban para comprar pan. En las primeras páginas de la novela leemos: “No hay grandes momentos en los que una persona lleve a cabo un acto que defina su humanidad. Sólo hay momentos en los que parece, brevemente, que eso ocurre”. Más adelante, en un diálogo entre dos de los personajes de la novela, Dragan y Emina, uno de ellos se pregunta sobre los motivos por los cuales el violonchelista sigue tocando: “¿Por qué crees que lo hace? ¿Está tocando por la gente que murió? ¿O por la que no ha muerto? ¿Qué espera conseguir?” Dragan sabe que no se trata de preguntas retóricas y que varias pueden ser las respuestas.

Del artículo de Forrest nos interesan tres cuestiones que explicitaremos, en términos epistemológicos, en el próximo capítulo de esta tesis: el reconocimiento de la naturaleza singular de las prácticas artísticas, la importancia atribuida a la justificación instrumental de la educación artística y la decisión metodológica de organizar la argumentación a partir de un hecho estético, el relato de Galloway y la reflexión meta-poética que su argumento propone.

Tal como señala Giunta (2009) en *Poéticas de la extranjería en el arte contemporáneo*, donde retoma las palabras de Susan Sontag en su ensayo sobre el *camp*, “mucho de lo que voy a exponer tiene todavía un carácter descriptivo”, “muchas cosas carecen todavía de nombre y hay muchas otras que, aun cuando posean nombre, nunca han sido descriptas”. Investigar sobre el potencial del arte en la educación espiritual, sin recurrir

a la iconografía religiosa (Vitta 1999 [2003], Belting 2010) y desde la perspectiva de las nuevas ciencias sociales (Dogan y Pahre 1991: 15), demanda una redefinición del objeto de estudio a partir de aportes de diferentes disciplinas científicas.

CAPÍTULO 3 / METODOLOGÍA

3.1. Hibridación y relato

Tal como lo anticipamos en el capítulo anterior, en la definición de nuestro objeto de estudio tuvimos en cuenta el componente innovador que en las Ciencias Sociales puede potenciarse cuando se trabaja en la intersección de las disciplinas (Dogan y Pahre 1991: 11). Es por ello que, en el encuentro de categorías de las Didácticas General y Específica con la Estética, la Historia y la Crítica de Arte, delimitamos un espacio de trabajo reflexivo a partir de la lectura de aportes teóricos, el análisis de prácticas de educación artística que tienen lugar en los bordes de las disciplinas tradicionales (dibujo, pintura, escultura, grabado) y el diálogo con profesores y estudiantes de educación superior que participan en espacios de “Arte sin disciplina” en Institutos de Formación de Profesorado en Artes de la provincia de Santa Fe.

Relevados dichos espacios en los ámbitos institucionales (tanto en museos como en instituciones educativas) y teniendo en cuenta el desarrollo incipiente de las investigaciones sobre educación espiritual en nuestro país, realizamos una indagación exploratoria, con instancias descriptivas y explicativas. En coincidencia con el planteo de los autores antes citados, no se trata de una investigación interdisciplinaria sino de una búsqueda que reconoce el carácter fragmentario y la hibridación teórica y metodológica como enunciados centrales. Asimismo, los principales investigadores que retomamos -Dewey, Peirce, Foucault, Schaeffer, Kolb, Carr y Haldane, entre otros-

proponen diálogos entre disciplinas y sus aportes no se circunscriben a una solo campo del saber.

De allí que inscribamos nuestro trabajo en la línea que Eisner (1990 [1998]) denomina ‘indagación cualitativa’, cuyos dos principales pilares conceptuales son el ‘holismo organizativo’ y el ‘pluralismo metodológico’. Con respecto a la primera cualidad, coincidimos con el autor en la imposibilidad de estudiar problemáticas educativas haciendo abstracción de los diferentes rasgos o dimensiones que actúan en la praxis social e integran nuestro objeto de estudio. Asimismo, entendemos que la investigación educativa es eminentemente contextual, es decir, una respuesta socialmente cierta para una pregunta histórica y socialmente posible en el marco de determinadas coordenadas investigativas (Mancuso 1999: 15).

En relación con el segundo rasgo al que se refiere Eisner, el pluralismo metodológico, coincidimos con el autor en la conveniencia de utilizar metodologías y técnicas que permitan abordar diversos aspectos desde diferentes perspectivas. Hemos recurrido a la recopilación bibliográfica sobre los tres campos temáticos de nuestro trabajo (arte sin disciplina como práctica de educación artística, educación experiencial y educación espiritual), reunimos los documentos ministeriales que pautan y orientan las reformas curriculares en el campo de la educación artística en los últimos veinte años en la jurisdicción provincial, realizamos el registro fotográfico y la narración de un seminario de Arte Ambiental y profundizamos nuestra indagación a partir de entrevistas realizadas a profesores y estudiantes de la Tecnicatura y Profesorado en Artes Visuales (Planes Decreto 730/04). A partir de estos elementos construimos un caso que, en tanto narrativa nos permite reponer la información sobre el contexto y los núcleos centrales de “una situación auténtica de enseñanza y aprendizaje” y, al mismo tiempo, transparentar una determinada perspectiva de análisis (McEwan y Egan 1995 [1998]: 15). Para ello, retomamos el planteo metodológico y epistemológico de Selma Wassermann (1994 [1999]) porque si bien se plantea como método de enseñanza, la fuerza heurística de la propuesta expande sus alcances al terreno de la investigación:

Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. (...) Son por naturaleza interdisciplinarios y se construyen en torno de problemas o “grandes ideas”: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales.

“(Un buen caso) es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula” (19-20).⁵⁴

3.2. Caso de Estudio: experiencia de arte sin disciplina a orillas del río Paraná

En octubre de 2014, en el marco de las *Primeras Jornadas Latinoamericanas “Arte, Ambiente y Ciudad: relecturas y derivas sobre el paisaje”*, organizadas por el Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, se realiza un Seminario de Arte Ambiental. Éste se inscribe en el Programa de Movilidad Académica de Grado en Arte (MAGA) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, la Red “Diálogos posibles: Cooperación entre Argentina y Brasil para la formación universitaria en Artes y Diseño” (Universidad Federal de Minas Gerais y Universidades Nacional del Litoral y La Plata) y el Proyecto de Extensión de Interés Social “Guardianes del río. Trabajo sustentable para jóvenes intérpretes del patrimonio de Alto Verde e Islas” de FADU/

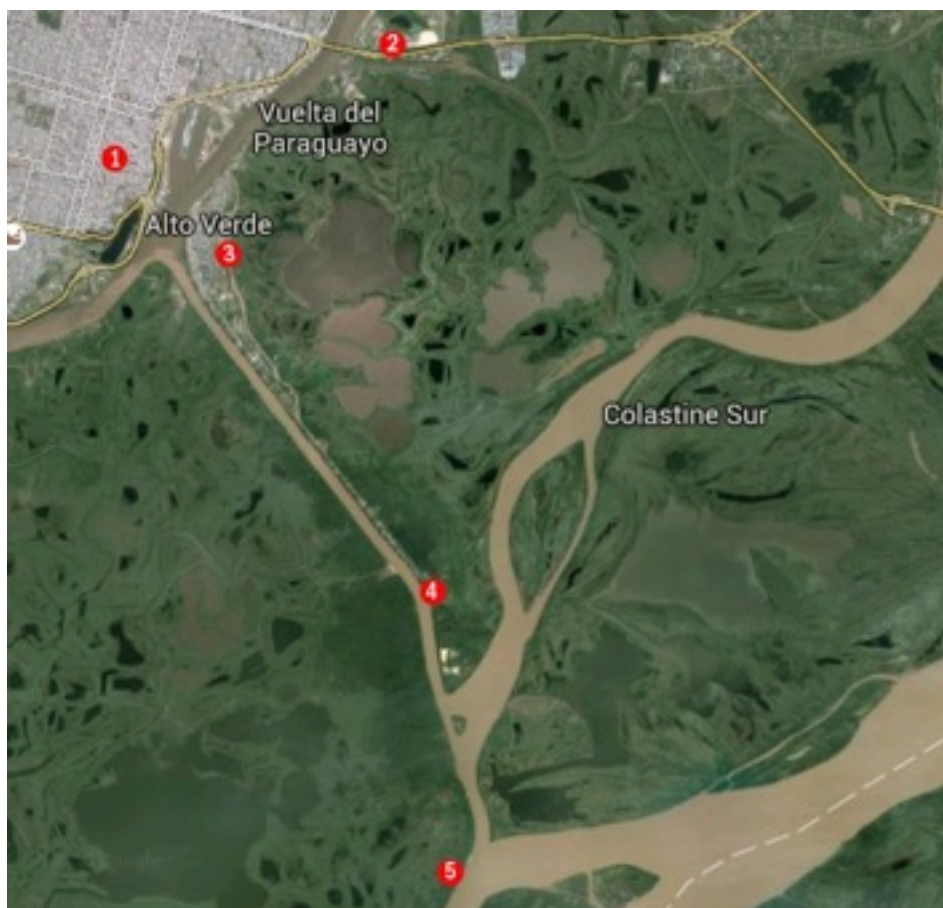
⁵⁴ En el final de su definición Wassermann cita a Paul Lawrence (1953) “The preparation of Case Material”, en Andrews, Kenneth (Ed.) *The case method of Teaching Human Relations and Administration*. Cambridge: Harvard University Press.

UNL⁵⁵. Participan profesores y estudiantes de la UNL, de la Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani”, de la Escuela Secundaria de la UNL y de la Escuela Técnica Particular Incorporada N° 67 “Omar Alberto Rupp”, localizada en el barrio costero de Alto Verde. La coordinación está a cargo de Fabricio Fernandino (UFMG, Brasil) y se suma la mirada experta de Marilia Andrés Ribeiro (UFMG/IMHA, Brasil). Cabe señalar que el Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales de FADU/UNL articula su titulación de grado con Institutos Superiores de Educación Artística. En el seminario se cuenta con la participación del profesor titular y alumnos de “Arte sin disciplina” de la Escuela Mantovani.

El seminario comienza con una clase inaugural a cargo de Fabricio Fernandino, quien realiza una arqueología del campo (Foucault 1969b [1996]: 227-228), ejemplifica con obras de los principales referentes internacionales de arte ambiental y narra experiencias recientes en la Región. Entre ellas las llevadas a cabo en ocasión de sucesivas ediciones del Festival de Invierno de la UFMG (2003, 2004, 2005, 2006 y 2007), Arte Ciudad (Municipalidad de Santa Fe 2009 y 2011) y Red Diálogos Posibles (UFMG/UNL/UNLP 2012 y 2014). En todas ellas, profesores y estudiantes trabajan junto a los vecinos del lugar y producen en territorio actividades que se originan en experiencias estéticas compartidas. El objetivo del primer encuentro es profundizar la reflexión sobre las principales líneas de investigación que abordan las relaciones entre Arte, Ambiente y Ciudad, con especial énfasis en Arte Ambiental y Arte Urbano.

⁵⁵ El Proyecto de Extensión de Interés Social “Guardianes del río: jóvenes al cuidado del patrimonio natural y cultural de las islas” (Programa Ambiente y Sociedad de la Secretaría de Extensión de la UNL, 2011-2014) lleva adelante la inclusión de jóvenes de Alto Verde en acciones de valoración y preservación de los recursos naturales de la zona de la eco-región de Islas y Delta del Paraná donde se encuentra focalizado el proyecto. Uno de los objetivos es contribuir a revertir la situación de vulnerabilidad de dicho grupo social a partir de oportunidades de empleo que permitan sumar sus capacidades y habilidades a la oferta turística local, en tanto intérpretes, acompañantes de visitantes y divulgadores de los valores de una de las zonas más ricas pero relativamente integradas a la vida productiva de la ciudad. Asimismo, trabaja en el diseño de mapas/guías que, contruidos a partir de un diálogo entre saberes locales y saberes disciplinares, suman a la oferta turística tradicional, nuevas capacidades de interpretación del territorio. En relación con las Jornadas, uno de los motivos que reunió los intereses del equipo de la Licenciatura en Artes Visuales con el grupo que lidera el PEIS fue la decisión de incorporar las artes visuales en el diseño de un sistema/red de dispositivos de señalamiento.

Luego de esta instancia introductoria, se comparte una segunda jornada de diálogo, producción artística y registro audiovisual junto al río Paraná. Para ello se realiza el traslado en lancha de los 21 participantes desde el distrito costero de Alto Verde, Santa Fe, hasta una de las islas ubicadas frente al cauce mayor. Esta experiencia está fundamentada en las prácticas de “arte expandido” en las que la especificidad, autonomía y pertenencia al campo artístico dejan de ser determinantes (Krauss 1979 [1996]) para constituirse en “formas híbridas” que se reconocen “abiertas y permeadas por el exterior, y que resultan atravesadas por una fuerte preocupación por la relación entre arte y experiencia” (Garramuño 2009: 18).



8 | Plano de localización del Seminario y recorrido hasta Isla Clucellas

1. Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani”.
2. Ciudad Universitaria.
3. Barrio Costero de Alto Verde.
4. Alto Verde, La Boca.
5. Isla Clucellas.

Esta segunda jornada del seminario comienza con una visita a la antigua casa del cuidador de la casilla de señales de “La Boca”, Alto Verde, donde se prefigura una pieza escultórica para su emplazamiento en el lugar. Mientras tanto se efectúan tres viajes en la lancha de pasajeros de un *baqueano*⁵⁶ que el día anterior, en compañía de dos estudiantes de la Escuela Técnica de Alto Verde, había identificado el lugar de acampe (con accesibilidad desde la costa y hacia el interior de la isla, sombra, espacio para el encendido controlado de fuego, ámbito de reunión y sanitario de campo). Durante la mañana, en pequeños grupos, se recorre el lugar, se realiza un reconocimiento de la geografía e historia, se permanece en el arenal un tiempo prolongado, se comparte el equipamiento fotográfico y filmico, y se registra la actividad en cuadernos de bitácora. Pasado el mediodía se almuerza y, a continuación, se hace una puesta en común de las actividades de la mañana.

En este punto es interesante señalar: la cohesión del grupo a partir de experiencias estéticas compartidas, el progresivo acercamiento y comunicación entre los estudiantes de las dos escuelas secundarias y el involucramiento de todos los participantes (tuviesen o no formación artística) en el diálogo que se promueve sobre arte ambiental, arte sin disciplina y escultura expandida. Al respecto, podemos ejemplificar con la conversación sobre un objeto fabricado por los estudiantes para limpiar el terreno. En particular la comprensión de que un mismo objeto (en este caso una escoba construida con ramas de sauce) sea interpretada en términos de objeto escultórico y trasladada para su posterior recontextualización en el ámbito de la exposición, en ocasión del cierre de las Jornadas Arte, Ambiente y Ciudad de FADU/UNL. Tal como señala Marchan Fiz (1988 [1994]) con Duchamp se inicia un nuevo paradigma del arte, que se manifiesta “en la práctica de las declaraciones artísticas sobre las realidades extra-artísticas y en la problemática epistemológica básica de la apropiación crítica y consciente de la realidad”.

⁵⁶Empleamos el término *baqueano*, tal como lo define Sarmiento (1845) en *Facundo. Civilización y Barbarie*: “El *baqueano* es un gaucho grave y reservado, que conoce a palmos veinte mil leguas cuadradas de llanuras, bosques y montañas. Es el topógrafo más completo, es el único mapa que lleva un general para dirigir los movimientos de su campaña. (...) Modesto y reservado como una tapia, está en todos los secretos de la campaña; la suerte del ejército, el éxito de una batalla, la conquista de una provincia, todo depende de él”.



9 | Escobas construidas con ramas de sauce, Alto Verde, 2014.

10 | Vista parcial de la exposición “*Río das Mortes vira vermelho*”, FADU-UNL, octubre 2014.

La tercera y cuarta jornadas se dedicaron a la reunión de todos los registros (fotografías, croquis, audios, objetos construidos) en el ámbito de la FADU/UNL y se debatió sobre cómo presentarlos. A partir de una propuesta del coordinador, se decidió retomar el comentario de uno de los estudiantes, quien en el momento de la puesta en común dijo: “Vinimos a un seminario de arte ambiental pero necesitamos trasladar uno de los objetos más urbanos a la isla, la mesa, en torno de la cual nos reunimos y compartimos nuestras impresiones.” Y más tarde se pregunta: “Es la misma mesa después de haberla traído a la isla y luego de un día de experiencias intensas con el paisaje? No lo es, porque tampoco nosotros somos los mismos.” En diálogo con esta constatación, en el marco del seminario se recurre a dos textos que resultan productivos para dar cuenta de esta mutua transformación: el poema “Fui al río” de Juan L. Ortiz (1937 [1996]: 229) y el cuento “*A terceira margem do rio*” de J. Guimarães Rosa (1962: 77-82).

Juan L. Ortiz escribe:

Fui al río, y lo sentía / cerca de mí, enfrente de mí. / Las ramas tenían voces /
que no llegaban hasta mí. / La corriente decía / cosas que no entendía. / Me an-

gustiaba casi. / Quería comprenderlo, / sentir qué decía el cielo vago y pálido en él / con sus primeras sílabas alargadas, / pero no podía.

Regresaba / -¿Era yo el que regresaba?- / en la angustia vaga / de sentirme solo entre las cosas últimas y secretas. / De pronto sentí el río en mí / corría en mí / con sus orillas trémulas de señas, / corría el río en mí con sus ramajes, / con sus hondos reflejos apenas estrellados. / Era yo un río en el anochecer, / y suspiraban en mí los árboles, / y el sendero y las hierbas se apagaban en mí. / Me atravesaba un río, me atravesaba un río!

Del poemario “El ángel inclinado (1937), incluido en *Obra completa*. Ediciones UNL, 1996.

Por su parte J. Guimarães Rosa en el final de su cuento escribe:

(...) Soy hombre de tristes palabras. ¿De qué era de lo que yo tenía tanta, tanta culpa? Si mi padre siempre estaba ausente; y el río-río-río, el río, perpetuo pesar. Yo sufría ya el comienzo de la vejez -esta vida era sólo su demora. Ya tenía achaques, ansias, por aquí dentro, cansancios, molestias del reumatismo. ¿Y él? ¿Por qué? Debía padecer demasiado. De tan viejo, no habría, día más día menos, de flaquear su vigor, dejar que la canoa volcara o que vagara a la deriva, en la crecida del río, para despeñarse horas después, con estruendo en la caída de la cascada, brava, con hervor y muerte. Me apretaba el corazón. Él estaba allá, sin mi tranquilidad. Soy el culpable de lo que ni sé, de un abierto dolor, dentro de mí. Lo sabría -si las cosas fueran otras. Y fui madurando una idea.

Sin mirar atrás. ¿Estoy loco? No. En nuestra casa, la palabra loco no se decía, nunca más se dijo, en todos aquellos años, no se condenaba a nadie por loco. Nadie está loco. O, entonces, todos. Lo único que hice fue ir allá. Con un pañuelo, para hacerle señas. Yo estaba totalmente en mis cabales. Esperé. Por fin, apareció, ahí y allá, el rostro. Estaba allí, sentado en la popa. Estaba allí, a un grito. Le llamé, unas cuantas veces. Y hablé, lo que me urgía, lo que había jurado y declarado, tuve que levantar la voz: “Padre, usted es viejo, ya cumplió

lo suyo... Ahora, vuelva, no ha de hacer más... Usted regrese, y yo, ahora mismo, cuando ambos lo acordemos, yo tomo su lugar, el de usted, en la canoa...”. Y, al decir esto, mi corazón latió al compás de lo más cierto.

Él me oyó. Se puso en pie. Movi6 el remo en el agua, puso proa para acá, asintiendo. Y yo temblé, con fuerza, de repente: porque, antes, él había levantado el brazo y hecho un gesto de saludo -¡el primero, después de tantos años transcurridos! Y yo no podía... De miedo, erizados los cabellos, corrí, huí, me alejé de allí, de un modo desatinado. Porque me pareció que él venía del Más Allá. Y estoy pidiendo, pidiendo, pidiendo perdón.

Sufrí el hondo frío del miedo, enfermé. Sé que nadie supo más de él. ¿Soy un hombre, después de esa traición? Soy el que no fue, el que va a quedarse callado. Sé que ahora es tarde y temo perder la vida en los caminos del mundo. Pero, entonces, por lo menos, que, en el momento de la muerte, me agarren y me depositen también en una canoíta de nada, en esa agua que no para, de anchas orillas; y yo, río abajo, río afuera, río adentro -el río.

Incluido en *Cuentos Completos* (1962: 77-82).

Ambos textos ayudaron a enunciar la experiencia con el paisaje desde la metáfora, lo cual también contribuyó a reflexionar sobre la función epistemológica que puede desempeñar la literatura, volviendo a decir lo conocido para mejorar nuestro entendimiento. En palabras de Perelman (1977 [1997]: 166), citando a Bergren (1962): “todo pensamiento verdaderamente creador y no mítico, ya sea en las artes, las ciencias, la religión o la filosofía, es necesariamente metafórico, de manera invariable e irreductible”.

Asimismo, cabe señalar, que lejos de lo que sería un trabajo autoral, individual, lo que se propone es una acción colectiva en la que lo más importante es el proceso y el sentimiento en el ejercicio de ese proceso. Porque consideramos que el arte no consiste

en imponer una forma de expresión a una materia vivida sino en experimentar el devenir del objeto/sujeto. Esta idea ha sido ampliamente desarrollada por Deleuze en relación con la literatura (1993 [1994]: 22) y es posible retomarla para pensar la praxis de otras manifestaciones artísticas: “la salud como la literatura, como escritura, como arte, consiste en inventar un pueblo que falta. Pertenece a la función fabuladora de inventar un pueblo. Uno no escribe con sus recuerdos, a menos que haga de ellos el origen o el destino colectivo de un pueblo por venir”. En el inicio de la edición en español del texto de Deleuze que citamos, el traductor argentino Silvio Mattoni explica: “Al escribir (al asumir un proceso creativo en forma colectiva) se proporciona escritura a quienes no la tienen, y éstos a su vez proporcionan a la escritura un devenir sin el cual no existiría, sin el cual sería pura redundancia al servicio de los poderes establecidos” (8). Entendido de este modo, el arte puede pensarse como programa de acción que modifica no sólo la apariencia del paisaje sino, fundamentalmente, las emociones y conocimientos de quienes habitan en él. Si fuese de otro modo sería incomprensible el enunciado de Heráclito y, más cercanos a nosotros, los textos de Ortiz y Guimarães Rosa.

Como podemos apreciar en las fotografías, la mesa es un objeto de reunión en contextos diferentes, el lugar del encuentro de sujetos que provienen de instituciones diversas, nucleados a partir de una práctica de arte expandido que los transforma estética, social y políticamente. De allí que se elija una mesa como elemento central de la muestra y sobre ella se proyecte el fluir del río junto a la costa. Al respecto, cabe aclarar que el barrio costero de Alto Verde es un ámbito urbano consolidado pero con marcados índices de informalidad territorial y vulnerabilidad edilicia, ambiental y social (Pusineri, Arbuet, Franco y Juárez 2011). De allí también la relevancia social de este encuentro.



11| Diálogo en el marco del Seminario de Arte Ambiental. Isla Clucellas, río Paraná, 2014.

12| Detalle de la Instalación con proyecciones del Seminario de Arte Ambiental, FADU-UNL, 2014.

Pero ¿cómo indicar la presencia humana en el paisaje, más allá del ojo que decide un encuadre y un punto de vista para el audiovisual? Sobre la tabla que oficia de mesa y superficie de proyección de las imágenes se colocan vasos transparentes con agua. Inicialmente se pensó en 21 vasos pero se recurrió a la sinécdoque que permite representar la parte por el todo para lograr una mayor síntesis. Durante la exposición se invitó a los participantes y asistentes a intervenir la mesa con dibujos que evocasen la

experiencia vivida. Asimismo, se solicitó a cada uno de los participantes que eligiera ocho fotografías, las cuales fueron editadas para ser proyectadas sobre una pantalla y, al mismo tiempo, en la pantalla más pequeña de una computadora personal se compartió el documento audiovisual de la puesta en común del seminario. La idea era reponer las condiciones del taller a cielo abierto, a modo de laboratorio expandido de arte ambiental. Porque, tal como señala Laddaga (2010: 10) entre los dispositivos más ambiciosos de los últimos años se encuentran aquellos que muestran las operaciones de producción y observación que permiten conocer no sólo la obra sino también la vida de los artistas. Ahora bien, el documento audiovisual que se muestra ha sido editado y lo que se presenta es el relato en primera persona del plural de un encuentro significativo: “lo que se muestra no es tanto la vida (o su vida) como es, sino una fase de la vida (o de su vida) que se despliega en condiciones controladas” (11). Dado el carácter único y efímero de este tipo de prácticas artísticas, la posibilidad de compartir el registro acerca e intensifica el vínculo con los espectadores.

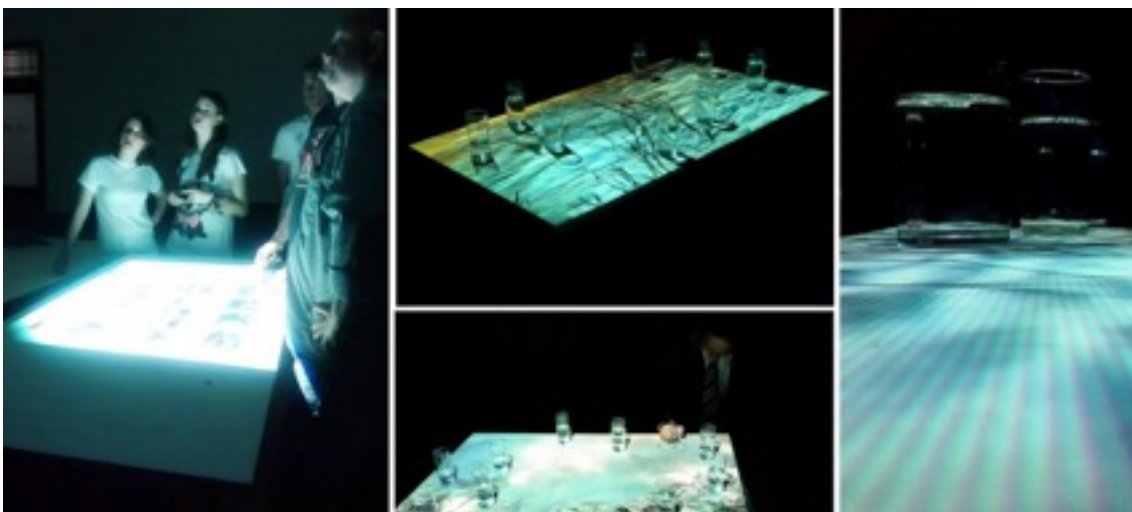
Incluimos una serie de imágenes que, junto a sus epígrafes, documentan el potencial de la experiencia en la isla.



13| Secuencia de imágenes que muestran el traslado desde el barrio costero de Alto Verde, Santa Fe, hasta la Isla Clucellas, frente al cauce mayor del Río Paraná. Registro de flora y fauna en el arenal. Almuerzo y detalle de una de las escobas a las que ya hicimos referencia.



14| Secuencia de imágenes que registran el montaje e inauguración de la muestra “Rio das Mortes vira vermelho”, propuesta por el artista visual Abel Monasterolo, en el marco de las Jornadas y en diálogo con lo producido en el Seminario de Arte Ambiental.



15| Secuencia de imágenes que dan cuenta de la experimentación y proyecciones finales del Seminario de Arte Ambiental. En la primera fotografía podemos ver a dos alumnas de la Escuela Secundaria de la UNL en el momento de decidir sobre la selección y modo de exposición de lo producido en el seminario.

En resumen, tanto la selección de imágenes como los diálogos que proponemos con la literatura y las artes visuales del Litoral⁵⁷ responden a la pertinencia de recurrir a la metáfora. Tal como señala Eisner (1990 [1998]: 41-48), frente a la imposibilidad de contar con un lenguaje transparente para la representación, optamos por un discurso que subvierte el grado cero y se vale de la poética y de la retórica para abordar la complejidad de la problemática estudiada. En el espacio que media entre percepción y comprensión, las estrategias comunicativas también determinan lo que puede decirse del objeto. De allí que la cuestión discursiva sea una cuestión epistémica que no sólo ilustra sino que enriquece la explicación.

3.3. Pervivencia de imágenes en las artes del Litoral

En relación con el trabajo con las fotografías, retomamos las orientaciones metodológicas de Aby Warburg (1866-1929) cuando relaciona textos de distintas épocas y culturas con las imágenes que tematiza y cuando recurre a marcos teóricos divergentes, logrando que sus investigaciones sobre arte sean también investigaciones sobre la vida cotidiana (Santos 2014: 23-24). Si bien Warburg hizo especial hincapié en la pervivencia del legado del mundo clásico en el Renacimiento, sus investigaciones aportan claves que trascienden dicho período y proponen un modo de indagación novedoso.

Entre 1924 y 1929, el historiador alemán trabajó en su “atlas por imágenes”, conocido con el nombre de *Atlas Mnemosyne*. Tal como lo describe Agamben (2008 [2009]: 38) es “un conjunto de paneles sobre los cuales se encuentra distribuida una serie heterogénea de imágenes (reproducciones de obra de arte, manuscritos, fotografías, etc.)

⁵⁷Utilizamos el término Litoral como la referencia a una “unidad de lugar”, a una “zona” que, en palabras del escritor Juan José Saer, articula lo geográfico, lo ficcional y lo narrativo. La *zona geográfica* coincide con el mapa del territorio; la *zona ficcional* es producto de la creación literaria (artística); y la *zona narrativa* resulta de la construcción de una poética que deviene en política a partir de ciertas decisiones estéticas. Sobre la base de estas tres marcas diferenciales puede incorporarse como categoría una *zona de la crítica* que encuentra en las traducciones, las transposiciones y las interferencias sus principales insumos. Al respecto, hemos abordado una aproximación a esta problemática en “El escritor es el guardián de lo posible”, conferencia presentada en el 43 Festival de Invierno de la UFMG “Zonas de interferencia”. Diamantina, Minas Gerais, julio de 2011.

referidas muchas veces a un tema único que él definía como *Pathosformel* (fórmula emotiva)”. Este último término es clave para comprender su perspectiva de trabajo, junto a otra categoría, *Nachleben*, traducida como “vida ulterior, pos-vida o pervivencia”. Sobre el primer término, José Emilio Burucúa (2006: 12) explica:

Una *Pathosformel* es un conglomerado de formas representativas y significantes, históricamente determinado en el momento de su primera síntesis, que refuerza la comprensión del sentido en lo representado mediante la inducción de un campo afectivo donde se desenvuelven las emociones precisas y bipolares que una cultura subraya como experiencia básica de la vida social.

Y en relación con el vocablo *Nachleben*, que refiere a esa pervivencia de las imágenes que determina su interés por los archivos visuales, las reclasificaciones y las genealogías, el propio Warburg (1905 [2014]: 227) concluye:

(En su artículo sobre “Durero y la Antigüedad italiana”) este proceso deja comprender más claramente no sólo el temprano Renacimiento como campo completo de la historia de la cultura europea, sino que descubre también fenómenos, no apreciados hasta el momento, que sirven para dar una explicación más general de los procesos de circulación en la mutación de las formas de expresión artísticas.

Enunciadas ambas categorías, ¿cómo leer los paneles de Warburg y qué transferir a la propuesta de nuevos repertorios de imágenes que nos permitan profundizar en nuestro tema de tesis? Para responder a la pregunta sobre el método, Agamben (2008 [2009]: 40) recurre al ritmo de los poemas griegos y a la influyente obra de Goethe:

Como en la composición “por fórmulas” que Miman Parry reconoció en la composición de los poemas homéricos, y más en general, en toda composición oral, es imposible distinguir entre creación y performance, entre original y ejecución, así las *pathosformel* de Warburg son híbridos de arquetipo y fenómeno, de *primariedad* (primera vez) y repetición.

(...)

(Como señala Goethe en *El experimento como mediador entre sujeto y objeto*) Warburg propone un modelo de “experiencia de especie superior”, en el que cada fenómeno “se mantiene en relación con innumerables otros, del mismo modo que decimos de un punto luminoso libre y oscilante que emite sus rayos en todas las direcciones”.

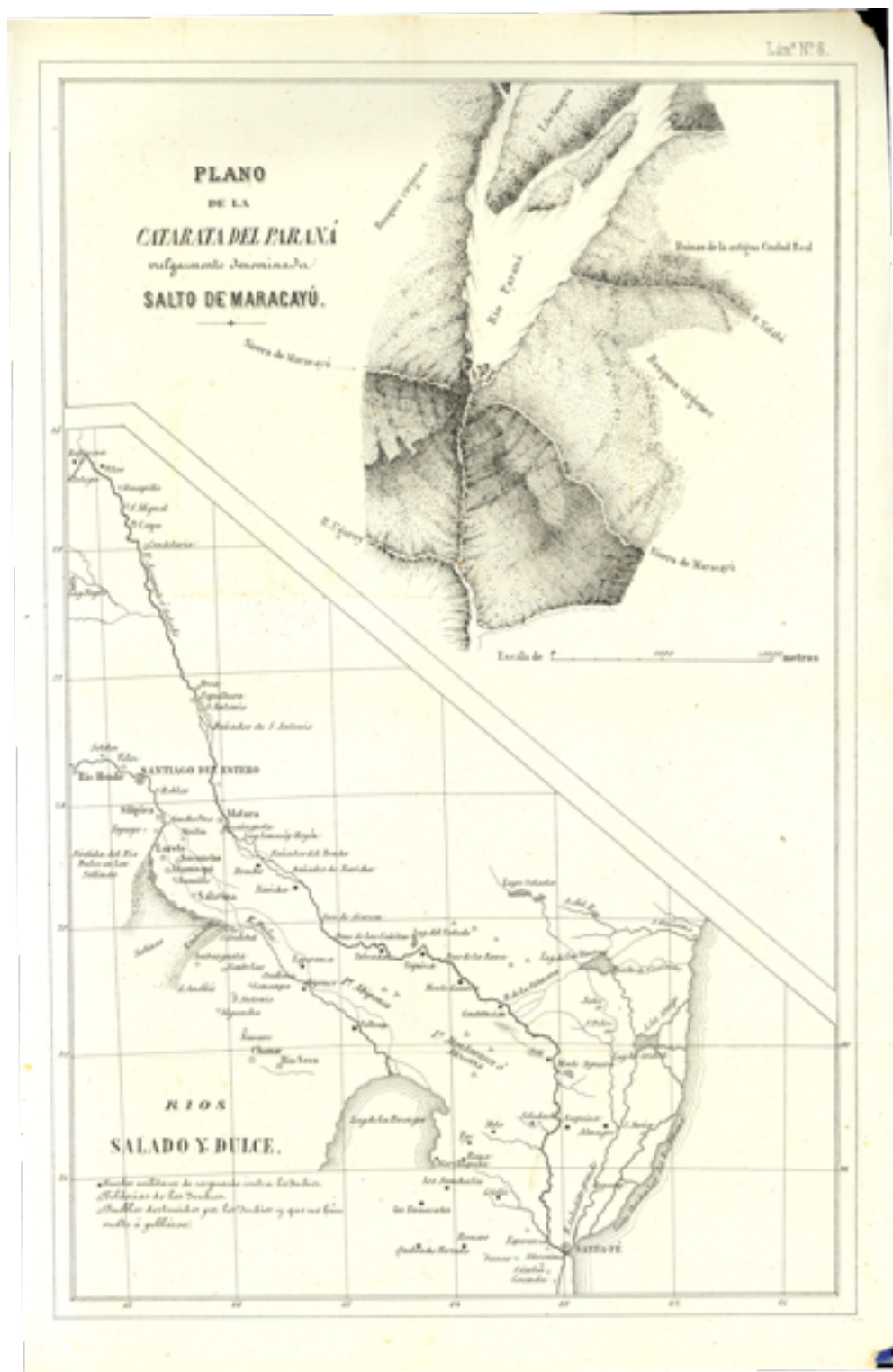
En términos metodológicos es interesante recordar que Warburg remodelaba las exposiciones de sus paneles de manera constante y “no veía cada imagen permanentemente fijada a un contexto, sino que en cada nueva constelación le confiaba un nuevo significado” (Warnke 2003 [2010]: VI). Aunque su *Atlas Mnemosyne* fuera concebido como “última serie” o “proyecto definitivo”, podemos interpretarlo desde la metáfora borgeana del atlas como “un pretexto para entretejer en la urdimbre del tiempo nuestros sueños hechos del alma del mundo” (Borges 1984 [1989]: 451).

De allí que hayamos decidido poner en diálogo las imágenes del Seminario de Arte Ambiental con una cartografía de los ríos Paraná, Salado y Dulce de 1787, atribuida a un observador militar español de la guerra del Paraguay, y fotografías de obras de Florian Paucke (Winsco, Polonia 1719 - Neuhaus, Austria 1780), Cándido López (Buenos Aires 1840 - Baradero, Argentina 1902), Ricardo Supisiche (Santa Fe 1912-1992), Julio César Botta (Santa Fe 1948-2008) y Eduardo Elgotas (Santa Fe 1949-2009). La selección se organiza a partir de la imagen del río, en tanto “topos”, “motivo” o “lugar común” (Marchese y Forradellas 1986 [1997]: 407) revisitado a partir de imágenes de la isla, el arenal, los boteros, la inundación y, en su manifestación más extensa, el paisaje del Litoral. Tal como nos enseñó Warburg, no es nuestra intención presentar un repertorio cerrado sino proponer el enunciado de un sintagma en la extensión de un paradigma que, lejos de mostrar la estructura completa, presenta la apariencia de un palimpsesto.



16 | Florian Paucke. *Hacia allá y para acá (Una estada entre los indios mocovíes. 1749-1767)*. Rollo 5. 23 x 34 cm. (La leyenda expresa: “Los indios saltan desde un árbol al agua y se buscan mutuamente debajo del agua”).

Archivo General de la provincia de Santa Fe. Banco de imágenes Florian Paucke, 2006.



17 | Cartografía de los ríos Paraná, Salado y Dulce, atribuida a un observador militar de la guerra del Paraguay, 1878. (Incluido en Sánchez Núñez, Manuel (1879) *Ojeada sobre la parte argentina de la Región Hidrográfica del Río de la Plata*. Madrid: Imprenta del Memorial de Ingenieros.)



18 | Cándido López. *Invernada del ejército oriental*. 1887-1902. Óleo sobre tela. 50,4 x 150,8 cm. Museo Nacional de Bellas Artes.



19 | Ricardo Supisiche. Paisaje. 1949. Óleo sobre tela, 75 x 50 cm. Colección particular.

20 | R.S. *El raigón*. 1949. Óleo sobre tela, 100 x 70 cm. Colección Museo Provincial de Bellas Artes "Rosa Galisteo de Rodríguez".



21 | Julio César Botta. 2005. *La caída*. Acrílico sobre madera, 1,90 x 1,60 mts. Colección particular.



22 | Eduardo Elgotas. 2009. *Nadador*. Acrílico sobre tela, 40 x 20 cm. Colección particular.

Hemos elegido siete imágenes que proponemos pensar en diálogo con los registros fotográficos del Seminario de Arte Ambiental. Tal como lo señaló Warburg (1924-1929/2003) estas imágenes que seleccionamos para integrar un “panel”, podrían haber sido otras e incluso otro podría haber sido el contexto. En esta instancia del trabajo, consideramos que son productivas para interpretar el arte como experiencia y el el paisaje del río y sus islas como una marca distintiva de las artes visuales en el Litoral. Con respecto a la Cartografía de 1878, es interesante ver cómo ciudades que hoy son capitales de Departamento en la provincia de Santa Fe (como por ejemplo la ciudad de San Justo) no están identificadas y pequeñas localidades (Soledad, entre otras) son una referencia en el camino de los viajeros de la época. En diálogo con este mapa, la obra de Cándido López muestra la geografía de las orillas, los bañados junto a la costa del río, esa “desaforada llanura” que describió Borges bajo la luz del amanecer (1949 [1984]: 561).⁵⁸

3.4. Entrevistas

En el marco de la indagación que realizamos sobre la arqueología del concepto “arte sin disciplina”, nos propusimos entrevistar a profesores, estudiantes y personal directivo de las tres Escuelas Provinciales de Artes Visuales, dependientes de la Dirección de Educación Artística del Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe: Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani” (Santa Fe), Escuela Provincial de Artes Visuales “General Manuel Belgrano” (Rosario) e Instituto Superior de Formación Docente en Artes N° 5074 "General Manuel Belgrano" (Reconquista). Para tal fin elaboramos un cuestionario destinado a profesores y personal directivo y otro destinado a estudiantes.⁵⁹

⁵⁸ Retomamos el análisis de las imágenes en el Capítulo 5.

⁵⁹ Cabe explicitar que, con anterioridad a la creación del mencionado Ministerio en diciembre de 2007, la Dirección de Educación Artística que formaba parte del organigrama del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Los temas administrativos y de gestión del personal (ingreso a la docencia, antigüedad, licencias, jubilaciones, sueldos, entre otros) se mantienen en el ámbito del Ministerio de Educación.

En la Escuela Provincial de Artes Visuales con sede en Santa Fe, entrevistamos a la Directora de la institución, a la Regente del Nivel Superior, al Profesor Titular de “Arte sin disciplina”, a los estudiantes (egresados 2014) y al responsable de la Jefatura de Extensión Cultural. Asimismo, dialogamos con la Coordinadora de la Dirección de Educación Artística del Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe, quien con anterioridad a esta función desempeñó el cargo de Directora de la Escuela “Prof. Juan Mantovani”.

En la Escuela Provincial de Artes Visuales con sede en Rosario, desde la Regencia se nos informó que los contenidos de “Arte sin disciplina” son abordados en el espacio curricular de “Estéticas Contemporáneas” y que el “Taller de Integración y Síntesis” es concebido como un espacio subsidiario del “Taller de Docencia III” y “Ensayo y Residencia” (cátedra compartida). De allí que hayamos entrevistado a la profesora de “Estéticas Contemporáneas” que, además, es la Regente del Nivel y, por sugerencia suya, a la Profesora de Grabado que se desempeña en el “Taller de Docencia II”.

Asimismo, dialogamos con estudiantes del último año de la carrera.

En el Instituto Superior de Formación Docente en Artes N° 5074 "General Manuel Belgrano" de Reconquista dialogamos con la Directora, quien nos manifestó que no contaban con el espacio “Arte sin Disciplina” y que, en virtud de la tradición de la institución, el cuerpo docente y la atención puesta en la formación disciplinar específica no se trabajaba en lo que podríamos denominar “prácticas de arte expandido o fuera de campo”.

Este corpus se completa con las entrevistas a expertos vinculados con el Museo Municipal de Bellas Artes “Juan B. Castagnino” de la ciudad de Rosario, en el que se incorpora por primera vez la denominación “arte sin disciplina”: el curador que redacta las bases de la convocatoria del 95, la artista que obtiene el primer premio, un artista, profesor y curador con reconocida trayectoria en la escena artística de Rosario y la actual directora de dicho Museo, todos ellos Profesores de Educación Superior en Artes

Visuales.⁶⁰ Transcribimos a continuación las guías de las entrevistas realizadas:

1. Entrevista a Profesores de Profesorado y Licenciatura en Artes Visuales de instituciones de Educación Superior (universitaria y no universitaria).

Desde mediados de los 90 se intensifica en nuestro país el debate sobre la necesidad de eliminar la referencia a las disciplinas en las Bases de las Convocatorias a Salones Nacionales y Regionales. En este contexto, se incorpora la noción de “arte sin disciplina”, la cual es retomada cada vez con más frecuencia en el ámbito de galerías, ferias y bienales.

Sin embargo, los Planes de Profesorado, Licenciatura y Técnica siguen estructurándose a partir de las disciplinas del campo de las artes visuales (dibujo, pintura, grabado, escultura y cerámica).

1. ¿Cuál es su posición sobre el borramiento de las disciplinas en las convocatorias a Salones y Premios?
2. ¿Recuerda cuándo y dónde escuchó por primera vez la expresión “Arte sin disciplina”? ¿Cuáles son sus referentes (artistas o teóricos) en relación con esta concepción del arte?
3. ¿Cuáles son los espacios curriculares en los que, en su institución, se problematizan los márgenes disciplinares y las búsquedas que trascienden los formatos tradicionales?
4. ¿Qué sucede en la práctica con los alumnos? ¿En qué medida en sus trabajos se producen desplazamientos hacia los bordes de las disciplinas (dibujo, pintura, escultura, grabado, cerámica, escultura)?
5. ¿Podría hablarnos de sus criterios o modalidades de evaluación del trabajo de los alumnos?
6. ¿Cuáles son las estrategias a partir de las cuales se promueven desplazamientos intra y transdisciplinares? Podría darnos un ejemplo de su propia práctica docente?
7. ¿En qué medida la búsqueda conceptual promueve cambios en la representación formal?
¿Qué relaciones se establecen entre interpretaciones del mundo y formas de comunicación “genuinas” (según la propia experiencia y los intereses del alumno dentro y fuera del ámbito educativo)?

⁶⁰ Todas las entrevistas forman parte del Anexo de esta Tesis.

8. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida la noción de “Arte sin disciplina” promueve reflexiones sobre la condición humana y el sentido de la propia existencia?

2. Entrevista a Docentes del Profesorado y la Tecnicatura Superior en Artes Visuales (Plan Decreto 730/04)

En el marco de los planes de Profesorado y Técnico Superior en Artes Visuales se enuncia:

Proyecto Final: Taller Experimental de Integración y Síntesis

(Dibujo, Grabado, Pintura, Escultura, Cerámica, Arte sin disciplina): 4to. Año, régimen anual, 12 horas cátedra semanales.

(...)

El Taller Experimental de Integración y Síntesis incita la posibilidad de integrar diferentes lenguajes disciplinarios e incursionar fuera de las disciplinas tradicionales o “Arte sin disciplina”, generándose así otras formas de expresión donde los límites tradicionales se flexibilizan, ampliando los campos del saber a nuevos enfoques estéticos. (Ministerio de Educación 2008: 62-63)

1. ¿Cómo se organiza el espacio curricular del Taller de Integración y Síntesis? ¿Cuál es la distribución horaria semanal?
2. ¿Qué relaciones se promueven entre los talleres disciplinares y “Arte sin Disciplina”?
3. ¿Cuáles son sus referentes (artistas o teóricos) en relación con esta concepción del arte?
4. ¿Qué sucede en la práctica con los alumnos? ¿En qué medida en sus trabajos se producen desplazamientos hacia los bordes de las disciplinas (dibujo, pintura, escultura, grabado, cerámica, escultura)?
5. ¿Cuáles son las estrategias a partir de las cuales se promueven desplazamientos intra y transdisciplinares?
6. ¿En qué medida la búsqueda conceptual promueve cambios en la representación formal? ¿Qué relaciones se establecen entre interpretaciones del mundo y formas de comunicación “genuinas” (según la propia experiencia y los intereses del alumno dentro y fuera del ámbito educativo)?
7. ¿Podría hablarnos de sus criterios o modalidades de evaluación del trabajo de los alumnos?
8. ¿Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” promueve reflexiones sobre la condición humana y el sentido de la propia existencia?

3. Entrevista a alumnos de la Tecnicatura y Profesorado de Artes en Artes Visuales (Plan Decreto 730/04)

1. ¿Podrías comentarnos tu experiencia personal en relación con “Arte sin disciplina”. En relación con su abordaje en el marco de la carrera, partiste de una disciplina, integraste varias, incursionaste en nuevos formatos y enfoques estéticos? ¿Podrías comparar alguna imagen?
2. ¿Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te posibilitó nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?
3. ¿Qué relaciones se plantean entre el taller de Integración y Síntesis y otras asignaturas de la Carrera? Cuáles te interesaría profundizar desde las actividades de las cátedras involucradas y por qué?
4. Antes de comenzar a cursar la carrera, habías escuchado la expresión “arte sin disciplina”? ¿Cuándo y dónde? Podrías nombrar artistas y/o referentes teóricos que promuevan esta concepción del arte?
5. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” –u otro espacio de la carrera- te permitió reflexionar sobre temas referidos a la condición humana y el saber espiritual, por ejemplo?

CAPÍTULO 4 / LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS BORDES DEL CURRÍCULO

4.1. “Todo hombre es un artista”: apuntes sobre el saber y el hacer artístico

Tal como lo explicitamos en el primer capítulo de esta tesis, es posible reponer una arqueología del concepto “arte sin disciplina” a partir del relevamiento simultáneo de los cambios que se fueron introduciendo en las convocatorias a Salones y Premios Nacionales y en la transformación curricular de los planes de estudio de Educación Artística en la provincia de Santa Fe. Fue por ello que, para definir el tema en el inicio de nuestra investigación, recurrimos a las entrevistas realizadas a Fernando Farina, Claudia del Río y Abel Monasterolo.

Con el propósito de profundizar en los principales desplazamientos hacia los bordes de las disciplinas artísticas, volvemos a recurrir al corpus de entrevistas. Al respecto, en el diálogo con Gabriel Cimaomo (artista performático, profesor de las asignaturas “Ética Profesional” y “Crítica del Arte” y coordinador de la Jefatura de Extensión Cultural en la Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani”), el docente recuerda la relevancia inaugural de la convocatoria de Julio César Botta al **Primer Salón de Arte Objetual**, realizado en dicha institución en junio de 2007. Invitación que se hizo extensiva a todos los docentes de la escuela, personal administrativo y de mantenimiento, tuviesen o no formación específica para la producción en el campo de

las artes visuales. Citamos un fragmento de la convocatoria:

(...) La producción artística descentrada, en el límite o excedida, la desautomatización del lenguaje, las operaciones de reciclaje o de “post-producción”, la descontextualización o la resemantización del objeto dado o creado, son algunas de las acciones intervinientes en el proceso creativo que permiten abordar el problema del arte-objeto a partir de lo fáctico y construir el sentido desde lo real y lo imaginario (Botta 2007a).

El resultado fue una Salón en el que participaron los profesores de todas las asignaturas, bibliotecarios y porteros. En el marco de la reunión plenaria en la que se hizo la invitación pero también en los encuentros informales con sus compañeros de trabajo, Botta repuso la definición de *objet trouvé* de Duchamp, insistió en que “todo hombre es un artista” (Beuys y Bodenmann-Ritter 1972 [1995]) y remarcó la importancia de comprender y consolidar hacia el interior de la institución una concepción de arte expandido. Posicionamiento que más allá de la experticia técnica posibilitase la construcción de lo que hoy podemos interpretar en términos de un *saber espiritual* (Foucault 1982/2001 [2012]: 298), en el que cada uno de los participantes abandonase su espacio de comodidad, expusiera y se expusiera ante la mirada del otro, le contase a sus alumnos (porque fueron ellos los primeros destinatarios de la muestra) su propia cosmovisión y saliera transfigurado por efecto del saber y del hacer artístico.

A modo de *ready-made ayudado* (Duchamp 1961/1975 [2012]: 238), las obras expuestas trascendieron la formación inicial de cada miembro de la institución, favorecieron el trabajo grupal, transparentaron los diferentes momentos del proceso creativo, contribuyeron al debate sobre post-producción y promovieron nuevas interpretaciones sobre el enfrentamiento, por entonces muy presente en el medio local, entre técnica y concepto. El liderazgo de Botta y la empatía que generaba entre sus colegas y alumnos, fueron decisivos en lo que respecta a la participación en los debates sobre arte contemporáneo, durante y después de la inauguración del Salón. Incluso la realización de otros salones fue una demanda de los propios expositores para continuar

y consolidar un espacio de diálogo inédito en la institución.

Elegimos para reseñar dos de los numerosos trabajos presentados: “Número 1349” de Alicia Acosta (objeto, 2007, 49 x 49 x 19 cm.) y “Pecera” (objeto, 2007, 20 x 37 x 25 cm.) de María Teresa Serralunga. Ambas obras hacen referencia a la casa. Un tema que podríamos considerar universal (Cirlot 1991 [1995]: 120) y que, en el contexto más próximo de una institución educativa de la ciudad de Santa Fe, remite a los esfuerzos para alcanzar la casa propia, la casa de material, los “ladrillos” en la cosmovisión de los inmigrantes italianos y suizo franceses que poblaron la provincia, pero también a la casa y al cuerpo anegados por la inundación del 2003 que afectó a ciento tres mil personas (103.000) que debieron ser evacuadas de sus hogares.



23 | Alicia Acosta. *Número 1349*, 2007. Objeto. 49 x 49 x 19 cm.

24 | María Teresa Serralunga. *Pecera*, 2007. Objeto. 20 x 37 x 25 cm.

De la primera obra nos impresiona su economía: un ladrillo, una palangana de zinc galvanizado y un número de expediente que es el número de adjudicación de una vivienda en Barrio Centenario. La propia autora nos dice: “el conjunto aparecía a modo de 'regalo', un bollo de papeles a medio abrir y el título era la propia tarjeta con la que me notificaron la adjudicación: Dirección Provincial de Vivienda y Urbanismo, Provincia de Santa Fe – Número 1349. A la distancia pensé que en la palangana había

agua pero en la fotografía veo que no, mirá lo que es el inconsciente”.⁶¹

De la *Pecera* nos conmueve la factura íntima, el trabajo minucioso en lo echado a perder, esas piedritas turquesa del camino y la ilusión de la ropa tendida pero bajo agua. La obra se completa con un pez que pareciera interpretar una *performance* autobiográfica. Ambas artistas se inundaron y lo que podría ser un dato anecdótico pasa a ser una información relevante a la hora de profundizar en las relaciones entre arte y vida.

En ocasión del décimo aniversario de la inundación de 2003, Serralunga vuelve a presentar la obra en el marco de la exposición colectiva “Marcas en el Cuerpo”, realizada en el Centro Experimental del Color, organizada por la Municipalidad de Santa Fe en la Estación Belgrano, en abril de 2013:

Arte, catarsis, esperanza

El agua suele reunir a la gente pescando en una orilla, debajo de un paraguas, jugando con un flota-flota. Aquella vez nos reunió, sorpresivamente, en un centro de evacuados, en la casa de un pariente o en el hogar de un amigo. Hoy nos vuelve a reunir en una muestra que recuerda aquel doloroso abril. El agua que había sido lluvia de regadera, foso en un castillo de arena, nube con forma de dragón, aquella vez se volvió pesadilla, gritos en la noche y filo amenazante. Se quedó con nosotros transformando en islas las terrazas. De los días que siguieron, cada uno tendrá su recuerdo: las búsquedas y las pérdidas, las ollas humeantes, los montones de libros en las veredas, las viboritas en el lago, los negativos de fotos escurriéndose, el olor, el cajón del ropero, un llamado telefónico, perros solitarios, cansancios, la ropa tendida. En aquella ocasión, como en tantas otras, el arte fue una expresión de los dolores propios y de todos. Para muchos fue catarsis y salvación. Que sea hoy en esta muestra,

⁶¹ Diálogo con Alicia Acosta, en abril de 2015. Cuando solicitamos autorización para incluir las imágenes en esta investigación, la artista responde con un breve comentario en el que hace referencia al agua de la palangana, como sinécdoque de la inundación. Cuando volvemos a contactarnos para comentarle que no hay registros de utilización de agua en las fotografías, la artista lo atribuye a su inconsciente.

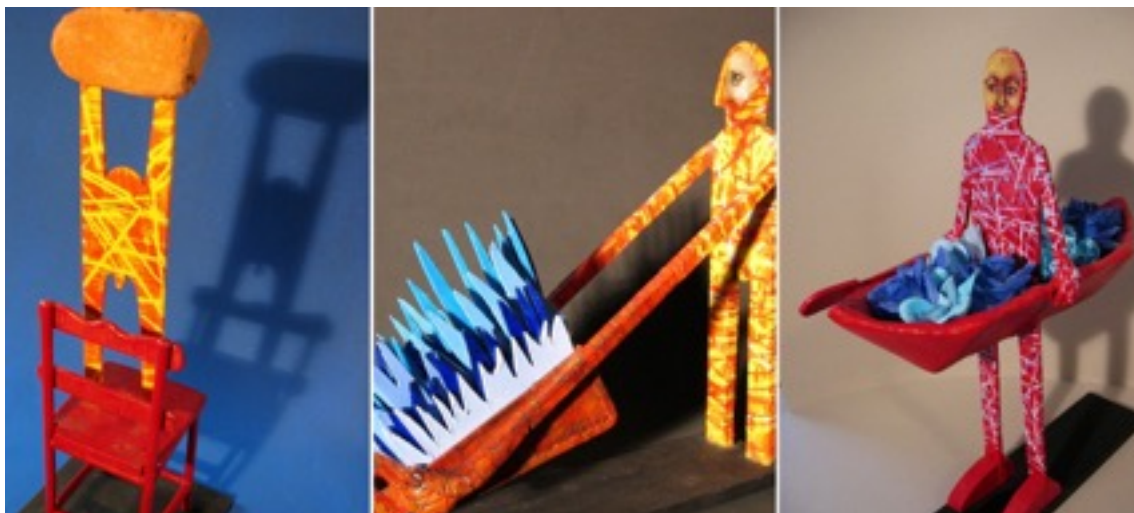
nuestra memoria por los que sufrieron y por los que sufren. Para que los recuerdos no se disuelvan. Para que sepamos extender la mano desde la canoa y podamos encontrar caminos y remedios. Para continuar con el álbum de fotos y contemplar en la terraza la ropa tendida al sol.

Enumeración extensa que llevó años en hacerse explícita y que se decide exponer en términos de memoria y de catarsis en esa misma estación de trenes que fue uno de los principales centros de evacuados. En palabras de Lucila Fosco (2013), curadora de la muestra: “La referencia a la inundación va mas allá de la vivencia, genera la eterna repetición de las sucesivas inundaciones, alude al hombre, al peso de la existencia y a la circularidad histórica de atravesar el drama”.

En “El origen de la obra de arte”, Heidegger escribió (y lo citamos en el primer capítulo) que “en la obra de arte se pone en operación de verdad el ser del ente”. Entonces, ¿cómo comunicar la tristeza, la impotencia, el enojo frente a una catástrofe producida por una obra pública inconclusa? ¿Cómo hacer que la desidia duela menos? ¿Cómo convertir todos estos sentimientos en obra? El arte devuelve la vida a las cosas, las vuelve inteligibles e, incluso, podríamos atribuirle una capacidad de sanación. En serie con los trabajos reseñados, recordamos el comentario de otro artista visual en ocasión de la muestra “La ciudad y el río: cinco momentos para una video-instalación”, realizada en el Museo Municipal de Artes Visuales de Santa Fe, en 2013. La exposición se organizó a modo de relato y de periplo que partía del reconocimiento del lugar donde el espectador estaba parado, indicado en el ploteo de una vista aérea de la ciudad, recurría a la perspectiva histórica y mostraba en su devenir la magnitud de la catástrofe. En el cuarto momento y en medio del “oscuro vientre de la ballena” (Campbell 1949 [2001]) un monstruo informe construido con luces de LED y cristales rotos personifica los horrores de la inundación pero también da cuenta de que ha sido derrotada por el arte. “Logré sacarlo afuera”, nos dijo el artista que concibió la construcción del objeto, en directa relación con otras obras de su autoría que refieren a la catástrofe hídrica. Entre ellas, *Sobresilla* (Objeto, 2005, materiales, 14 x 14 x 55 cm.), *Belleza*

latinoamerica (Objeto, 2006, materiales, 20 x 42 x 51 cm.) y *El agua filosa* (Objeto, 2006, materiales, 12 x 44 x 40 cm.).

El mismo artista que en un diálogo con la prensa, también a diez años de la catástrofe hídrica, sintetiza: “Un día, casi sin darme cuenta, el lápiz empezó a dibujar imágenes que no estaban previstas. Me lo hicieron ver amigos: ‘Che, eso es la inundación’. No era algo consciente, pero estaba sanando. Entonces entendí que los que hacemos alguna actividad ligada al arte, tenemos esa posibilidad de auto sanarnos como un chamán. Vas sacando los fantasmas mientras hacés cosas” (Monasterolo 2013).



- 25 | Abel Monasterolo. *Sobresilla*, 2005. Objeto, materiales, 14 x 14 x 55 cm.
26 | A.M. *El agua filosa*, 2006. Objeto, materiales, 12 x 44 x 40 cm.
27 | A.M. *Belleza latinoamerica*. 2006. Objeto, materiales, 20 x 42 x 51 cm.



- 28 | Abel Monasterolo. *El agua filosa*, 2013. Instalación Memorial de la Inundación.

Continuando con la crónica de las exposiciones en la Escuela Mantovani, al Primer Salón del Arte Objetual, le siguieron los Salones del Autorretrato, del Vino, de la Máscara, del Abanico, del Exvoto y del Estandarte. Sin lugar a dudas aquel Primer Salón del Arte Objetual fue el prelude del **Salón del Autorretrato**, inaugurado en septiembre de 2007, ocasión en la que “la acción creativa, más allá de las técnicas artísticas y las preceptivas disciplinarias, se constituyó en medio para ensayar respuestas y dar sentido, así como para cavilar, sonreír y hasta huir del hecho de querer verse, motivación que justificó la convocatoria al Salón, destinado a los docentes de la Mantovani y su personal” (Botta 2007b).



29 | Hall de Ingreso de la Escuela “Prof. Juan Mantovani”. Santa Fe, junio de 2007.

En junio de 2008, tuvo lugar el **Salón del Vino**. En dicha ocasión, la referencia a *El nacimiento de la tragedia* de Nietzsche (1872 [2007]) convocó a celebrar junto a Dionisios y Apolo, y legó a los más jóvenes la misión de contemplar la belleza: “Donde quiera que vemos agitarse violentamente las facultades dionisiacas, es preciso también que Apolo, envuelto en nubes, haya descendido ya entre nosotros; y una próxima generación contemplará ciertamente las más espléndidas manifestaciones de su poder de

belleza”. Este fue el último Salón organizado por Botta y el que, sin lugar a dudas, inscribió el hall de la Escuela en las agendas y recorridos de exposiciones, con la presencia de la prensa y la crítica especializadas.

En síntesis, un conjunto de prácticas en las que participa toda la comunidad educativa y a partir de las cuales se hace explícita la posibilidad de trabajar de forma integrada, de recurrir a estrategias que trascienden los contenidos de la enseñanza y concretan una explicación “expandida” del hacer artístico. Son acciones en las que la dimensión estética es parte constitutiva de una ética profesional, que incrementan el sentido de pertenencia a la institución y que, en el espacio del aula, posibilitan una reflexión meta-analítica sobre la enseñanza de las artes visuales en los límites de las disciplinas artísticas y en los bordes del currículo.

4.2. El borramiento de las disciplinas en Salones y Premios

Cuando se consulta a los profesores de la Escuela Mantovani y de otras instituciones de educación artística sobre esta gradual incorporación en Salones y Premios de obras que son concebidas desde la indistinción disciplinaria, todos coinciden en que el arte es un síntoma de su tiempo y que una época de incertidumbres produce un arte desdefinido. Transcribimos en primer término la opinión de Lucila Fosco (profesora de “Gestión Cultural” de la Escuela Mantovani y de la Universidad Nacional del Litoral y coordinadora de los Establecimientos de Educación Artística de la provincia de Santa Fe), quien explicita la tensión paradójica que existe entre producción y educación artística, incluso cuando sean los mismos artistas los que tienen a su cargo los Talleres en la Formación Superior:

L.F. El arte comparte los fenómenos del mundo, por eso los Salones y Premios deberían atender al borramiento de los límites de las disciplinas, porque ésta es la nueva realidad del artista y del arte y no creo que la solución sea incorporar nuevas categorías sino suprimir todas. Sin embargo, te cuento que como directora de la Escuela Mantovani hace tres años presenté un proyecto al Consejo Académico para ubicar a todos los profesores de cuarto año juntos, en

un solo espacio, con la intención de incrementar esta posibilidad de apertura pero no tuvo éxito. Lo que me hace concluir que todavía falta, en ciudades más pequeñas tal vez, justamente tiempo de maduración sobre lo que es hacer y pensar el arte hoy.

Esta “dificultad” que también se explicita en términos de “necesidad de un cambio de paradigma”, estaría dando cuenta de la importancia de profundizar en la especificidad del arte y en el por qué y el cómo de su enseñanza. Al respecto Gabriel Cimaomo señala:

G.C. A pesar de la resistencia inicial, no ya de la comunidad artística sino de los gestores de arte, parece imponerse la necesidad de un cambio de paradigma abarcador y superador de las diferencias entre lo que se incluye en las convocatorias y reglamentos y lo que sucede con el arte contemporáneo donde las categorías aparecen cada vez más desdibujadas.

(...)

En la Escuela Mantovani gozamos de un raro privilegio en la medida en que hace muchos años se creó un espacio denominado “Arte sin disciplina”, en el cual nuestros estudiantes tienen la ocasión de establecer cruces entre los aprendizajes realizados en los distintos talleres pero también de problematizar conceptualmente sus producciones a partir del aporte de disciplinas teóricas como filosofía, antropología, semiótica, estéticas contemporáneas, arte, ética y profesión, entre otras. En la misma línea cuentan con un espacio de síntesis para la realización de su trabajo final en el cual y en función de sus intereses y de la especialidad elegida amalgaman el lenguaje plástico y verbal, en una producción que da cuenta de los resultados -siempre parciales- de sus búsquedas durante este trayecto académico inicial de su formación artística.

No obstante lo cual, esto no significa que las disciplinas deban desaparecer. Al respecto, María Teresa Serralunga, Marcela Römer y Fernando Farina opinan que pueden convivir ambas posturas:

M.T.S. Los concursos y salones, en su forma tradicional, tienen la necesidad de reglar y clasificar. Por lo tanto, se aproximan más al paradigma clásico disciplinar, en el que es fácil diferenciar una expresión de otra. No veo mal que se continúe con aquella tradición, si se tiene cierta amplitud a la hora de aceptar las obras. En su intento por ampliar el campo de la convocatoria, en vez de borrar las disciplinas, algunos concursos fueron agregando otras, como por ejemplo, "objeto", "arte textil", "instalaciones", "arte y tecnología". La incorporación de nuevas categorías o posibles "disciplinas" surge de la necesidad de definir las. Esas expresiones novedosas que aparecen como algo emergente, tienden con el tiempo a constituirse (una vez que son nombradas) en disciplinas.

Creo que pueden perfectamente convivir espacios que diferencien las disciplinas y otros que legitimen las que están en los bordes o combinan una multiplicidad de ellas. Ya en otras épocas se habló del arte como totalidad. El borramiento o entrecruzamiento es una tendencia que se ha dado en diferentes momentos de la historia del arte. Esta concepción del arte por lo general ha encontrado su mejor expresión en otros espacios por fuera de los salones, y muchas veces surge como contraposición a aquella estética hegemónica.

A posteriori de los primeros "borramientos" que tuvieron lugar en el Salón Nacional del Museo Municipal de Artes Visuales "Juan B. Castagnino" en 1995, la actual directora del Museo, Marcela Römer argumenta:

M.R. Creo que es una postura contemporánea no pensar las disciplinas compartimentadas. En el Salón Nacional del Museo Castagnino+macro que hoy dirijo, y que se hace todos los años desde hace más de setenta, se cambió la modalidad de "disciplinas" por "arte sin disciplina" ya hace unos veinte años. Los resultados fueron muy positivos. En todos los salones y premios en los que he sido jurado y que tienen esta modalidad la dinámica de evaluación es muy laxa. En los salones o premios que poseen disciplinas (ejemplo es el que fui jurado en el Museo Rosa Galisteo de Santa Fe hace unos años) la mecánica de

evaluación se hace muy larga. Además, muchas veces el planteo es: ¿esta obra no debería estar en la sección Pintura en vez de la de Dibujo? Por más que cuando uno es jurado de premiación ya pasó por un filtro de jurado de pre-selección que es quien se hizo esta pregunta anteriormente, las dudas siempre aparecen en cualquier instancia del jurado.

La modalidad de disciplinas sirve para ordenar cosas, pero es antigua en lo referido a salones, premios, etc. En el siglo XXI ya debería haberse extinguido.

No obstante lo cual, quien promovió la eliminación de la distinción de disciplinas en el Salón Nacional del Museo Castagnino en 1995, Fernando Farina, añade:

F.F. (...) No me parece mal que alguien quiera sólo pintar o hacer un salón de pintura; el problema es cuando se trata de algo oficial que pone de manifiesto un concepto, como sucede con el Salón Nacional, al cual cada vez le agregan "ridículamente" más disciplinas para abarcarlo todo. Me avergüenza.

En el diálogo con Fernando Farina también participa Carlos Herrera, artista visual que obtiene en 2011 el Premio Petrobras arteBA por su obra *Autorretrato sobre mi muerte* (2009) y representa a nuestro país en la Bienal de Estambul del mismo año. En la dirección en que argumentamos, la opinión del artista coincide en la importancia de poder decidir con libertad los medios de expresión:

C.H. Yo no estoy en contra de las disciplinas, pero prefiero al artista en libertad, en su capacidad, más allá de la materia, materialidad o posibilidad de hacer de la técnica y su condición un arte encajonado en pozos comunes.

A los curadores y críticos les encanta encasillar y entender la producción de los artistas y sus pensamientos en celdas de espejos. Me aburren cuando hacen eso. Amo a los artistas.



30 | Carlos Herrera. *Autorretrato sobre mi muerte*, 2009. Escultura de piso: bolsa de nylon, medias, zapatos, calamares en descomposición. 30 cm x 40 cm x 10 cm.

4.3. La filiación y la fijación de un concepto

Cuando en el marco de las entrevistas realizadas preguntamos en qué situación habían escuchado por primera vez la expresión “arte sin disciplina” y cuáles eran los principales referentes en relación con esta concepción del arte, los profesores consultados coincidieron en que en diferentes ámbitos (Buenos Aires, La Plata, Rosario y Santa Fe) se estaba trabajando y discutiendo sobre “nuevos soportes”. En este contexto se pone en valor el trabajo de Fernando Farina, en ocasión del Salón Nacional del Museo Castagnino de 1995, y de Julio César Botta en lo que respecta a la creación de un espacio curricular en los planes de estudio de Educación Superior en Artes Visuales en la provincia de Santa Fe, en el año 2004. Si bien ya nos hemos referido a esta labor pionera en el primer capítulo de la tesis, nos interesa profundizar en la filiación del concepto y en su “fijación semántica” de acuerdo con las condiciones que reconoce la Lexicografía para la incorporación de un nuevo término en el vocabulario de uso (Bosque 1982: 105-123).

Consultado sobre este tema, Carlos Esquivel (artista visual, curador y profesor de la Universidad Nacional de Rosario) inscribe la categoría en la tradición de Duchamp y del *Pop Art* y la vincula con el concepto de *hibridación*:

C.E. Danto (1997 [1999]), cuando se refiere a los años sesenta, pone de manifiesto, sin nombrar “arte sin disciplina”, la herencia y la gran provocación de Duchamp. En una cronología posible, en el Por Art ya se hablaba de los “medios mezclados”, en las obras convivían diferentes procedimientos: técnicos, pictóricos, serigráficos, collage, formas en relieves y objetos incorporados. En el libro *La Experiencia de los límites*, Mau Monleón Pradas (1999) analiza obras de diferentes artistas en la década del 80, que en la producción conjugan fotografía y escultura, proponiendo la definición de *híbrido* para aquellas obras que no buscan la especificidad de un género. También García Canclini (2001) se refiere al tema en su libro *Culturas Híbridas*, analizando desde una perspectiva cultural de la sociedad y pensando, además, que esta tendencia se va acentuando con el proceso de globalización producido en las últimas décadas. Señala la mezcla de las bellas artes con artesanías, de diferentes etnias o culturas debido a las migraciones, la transformación de la obra de arte en mercancía y de la cultura con la cultura de masas, entre otras cosas.

En el ámbito local, en 1995, en el museo Castagnino de Rosario se realizó un salón que se denominó “Arte sin disciplina”, a las bases las realizó Fernando Farina, que en esos tiempos era crítico del diario local *La Capital*. Hoy en día podemos decir que la mayoría de artistas trabajan desde ese lugar, la hibridación.

A las referencias teóricas antes mencionadas, Esquivel suma un texto que podríamos considerar “clásico” para el abordaje de esta problemática, *Del arte objetual al arte del concepto* de Simón Marchán Fiz (1986 [1994]), y otros textos que, junto a la cuestión de la hibridación reponen un diálogo transdisciplinario con los Estudios Culturales y los Estudios de Género. Tal es el caso de *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*, del curador, profesor y crítico de arte de Paraguay Ticio Escobar (1986 [2014]), y *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*, de la profesora y crítica de arte de origen chileno Nelly Richard (2007 [2013]).

Asimismo, en la entrevista a Monasterolo hay una referencia central, por la posición que

su autor ocupa en el centro de la escena artística nacional e internacional y por la importancia que ha tenido en la formación de becarios. Nos referimos al catálogo de la muestra *Pintura sin pintura*, con curaduría de Luis Felipe Noé, organizada por el Centro Cultural España en Buenos Aires, del 9 de noviembre al 16 de diciembre de 2005. Si bien no se lo explicita, podemos pensar que se trata de una “exposición de tesis”⁶². De hecho el texto de Noé (2005: 7) parte del enunciado de una tesis: “El arte llamado pintura es el arte de la imagen más allá del procedimiento que se utilice para lograrla”. Retoma, además, un epígrafe de Apollinaire sobre la versatilidad de los materiales, en relación con los pintores cubistas, y apela a una contrastación con términos del campo de la música. Después de enunciar una larga serie de interrogantes, el autor profundiza en los alcances del término “pintura”. Recurre a Marcel Duchamp, a Friedrich Schlegel y al *Tractatus Logico-philosophicus* de Wittgenstein (1922 [2002]), de donde retoma la palabra alemana *bild* que significa simultáneamente imagen, pintura y cuadro. Al respecto, Noé analiza la lectura que el filósofo inglés Anthony Kenny (1988) realiza sobre “la teoría pictórica de la representación” incluida en el texto de Wittgenstein:

Por los ejemplos que usa (Wittgenstein) es claro que consideraba como pinturas no sólo retratos, dibujos, fotografías y otras obvias representaciones pictóricas en dos dimensiones, sino también, mapas, esculturas, modelos tridimensionales, e incluso cosas tales como partituras musicales y grabaciones de gramófono. Quizá su teoría haya de ser considerada como una teoría de la representación general.

(...) Había tenido noticias de que en los tribunales de París se reconstruían los accidentes automovilísticos mediante juguetes y muñecos. Una colisión entre un camión y un cochecito de niño se representaría colocando juntos un camión de juguete y un cochecito de juguete. Esto daría una pintura tridimensional, un modelo de accidente. Wittgenstein estimaba que este procedimiento arrojaba

⁶²Retomamos la denominación de la presentación que la Fundación Juan March de Madrid (2013: 11) realiza de la exposición *Paul Klee: maestro de la Bauhaus*. En dicha introducción se define a las “exposiciones de tesis” como una tipología donde el énfasis está puesto en los contenidos argumental antes que en lo temático, en lo específico y diferencial antes que en lo genérico, con el propósito de combinar un mayor conocimiento con el disfrute estético de la obra.

mucha luz sobre la teoría de la representación y de la proposición.

(...) Los elementos del modelo deben estar en el lugar de los elementos de la situación que se trata de representar. Esta es la relación pictórica que hace de una pintura una pintura.

A partir del *Tractatus* y de la lectura propuesta por Kenny, Noé concluye: “Wittgenstein afirma que una pintura es un hecho y a la conexión entre los elementos de una pintura le llama la estructura de la pintura (TLP 2.15). ¿Esto no se aplica a la pintura como arte? Por supuesto que sí.”

Y este modo de pensar y representar es el que hace que, en ocasiones, no sean los textos teóricos sino la obra de artista la principal referencia “teórica” o “especulativa”. También Noé (2004 [2009]: 391), en su lectura sobre la obra de Duchamp, señala que ha revolucionado la pintura en tanto concepto y que más que ningún otro pintor hizo teoría del arte con su propia obra. En este sentido, cuando interrogamos a los profesores que tienen a su cargo el espacio curricular denominado “Arte sin disciplina” o que desde otros espacios curriculares adhieren a este tipo de propuestas (las cátedras de Pintura, de Estética Contemporánea, de Arte Argentino), con frecuencia remiten a la obra de artistas que influyeron en su formación y que, al igual que el creador de los *ready-mades*, han hecho aportes sustanciales para el campo teórico. Al respecto, Abel Monasterolo explica:

A.M. (Luego de citar “Pintura sin Pintura” de Noé) Hay referentes históricos: en lo local, por ejemplo, yo tuve la oportunidad de trabajar con Peti Lazzarini (1944-2004)⁶³. Y era, en ese sentido, un pensador de una cabeza muy libre. Su

⁶³Juan Ramón “Peti” Lazzarini, egresó de la Escuela Provincial de Artes Visuales Prof. Juan Mantovani con la especialidad cerámica; realizó cursos de especialización en técnica y química de la cerámica en la Escuela de Artes de Paraná; de artes gráficas, diseño y creatividad; de marketing aplicado a las distintas disciplinas del arte y de especialización en teatro en las áreas de maquillaje, escenografía, vestuario y utilería. Becado por la empresa Susana Estrada de Madrid, viajó a Nueva York y Los Angeles en 1990, donde se capacitó en luminotecnia y espacio escénico. Desde 1976 hasta 1990 participó de exposiciones individuales y colectivas, realizó escenografías, performance unipersonales y tuvo a su cargo cursos de cerámica, maquillaje, escenografía y vestuario en Santa Fe y Entre Ríos. Desde 1994 y hasta 2004 enseñó en el Centro Cultural Provincial y en la Casa de la Cultura de la ciudad de Santa Fe.

obra tenía giros hasta de 180 grados. Su obra podía ser de un formato, de una escala menor, a pasar a instalarse en una obra de teatro o ser indumentaria. Su obra era mutante, permanentemente. Y eso a mí también me dio una experiencia y un aprendizaje. Yo no sé, no creo que él lo supiera en términos de “arte sin disciplina”. Él era un indisciplinado. Y entonces, era a favor de él, podía moverse en cualquier medio.



31 | Juan “Peti” Lazzarini. *Yo pasto de leones*, 2001. Cerámica. 17 x 17 x 10 cm.

32 | J.P.L. S/T, de la serie *Historia de una luz*, 2003. Técnica mixta. 20 x 10 x 10 cm.

33 | J.P.L. S/T, de la serie *Bicho volador*, 2003. Técnica mixta. 10 x 10 cm.

Este “diálogo creativo en el hacer artístico” (Noé 2013: 3) con frecuencia es interpretado en relación con la pertenencia a un grupo, a una escuela, a una estética. En lo que atañe a esta filiación nos interesa que colabora, tal como lo explicitamos en el marco teórico, con una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia y la sensibilidad de quienes participan del diálogo, posibilitando acuerdos significativos entre los participantes (Burbules 1993 [1999]: 31-32).

Esta conversación también se produce en las obras de autoría compartida, tales como *¡Me arruinaste el dibujo! Dibujos a cuatro manos* de Luis Felipe Noé y Eduardo Stupía. Consultados sobre esta experiencia, los artistas se refieren al dibujo en tanto lenguaje y

hacen hincapié en la fuerza heurística de la conversación gráfica: “como en una suerte de partido de ping-pong, cada uno lanza ideas gráficas a la cancha del otro y espera la devolución para volver a responder con el tino más inesperado, y así sucesivamente”. Y de allí la ironía del título: “fiel a la tensa dinámica de una batalla gráfica donde cada uno debe saber cuándo retirarse para que el otro se haga presente” (Stupía 2013: 3).

Sin lugar a dudas, en el contexto del arte argentino y latinoamericano, es Noé (2004 [2009]: 395) quien reúne en su obra teórica y pictórica, la indagación epistemológica sobre la pintura y los desplazamientos que paradójicamente son declarados “fuera de concurso” porque apelan a una infinita cantidad de nuevos procedimientos. En la diacronía de los textos reunidos en *Noescritos: sobre eso que se llama arte* (Noé 2009) y con marcada insistencia en los dos últimos artículos monográficos de esta compilación, “¿De qué hablamos cuando hablamos de pintura? Hacia la ampliación del concepto de pintura” (redactado para el número monográfico que la Academia Nacional de Bellas Artes edita sobre las transformaciones del Siglo XXI, en 2004) y “La imagen hoy: cuadro de situación” (2006), el autor vuelve sobre una idea que ya estaba presente en *Antiestética* (1965). En su indagación sobre la especificidad de la pintura, los nuevos procedimientos y la dificultad para definirlos, Noé señala que lo correcto sería hablar de “artistas” y de “arte” sin otros calificativos. Porque el “quehacer” es mucho más importante que la obra y si ésta importa es porque nos habla de una práctica y de un oficio.

Ahora bien, explicitada esta cuestión sigue en pie el desafío lexicográfico. De qué hablamos cuando hablamos de “arte sin disciplina”, qué decir a la hora de definir un objeto de estudio, un espacio curricular, una práctica de taller e, incluso, a la hora de incorporarla a un diccionario de conceptos fundamentales de arte o a una guía de grupos, movimientos y tendencias del arte contemporáneo (Ferrer 2010).

Arte-sin-disciplina es la denominación de un conjunto de **prácticas artísticas**, en las que la actividad descrita trasciende los límites de las **artes visuales** (dibujo, pintura,

grabado, cerámica y escultura) y a partir de la **indagación formal, material y conceptual** propone una **experiencia estética** en la que artista y espectador coproducen el sentido. La utilización de la preposición “sin” remite a la no sujeción a una determinada disciplina, formato o soporte material. Si bien no está referida a un determinado período de la historia, designa las búsquedas estéticas que con marcada insistencia en el siglo XX trascienden los límites de los **lenguajes artísticos** (literatura, música, cine, artes visuales y artes del movimiento). La definición que proponemos recurre tanto al metalenguaje como al componente contextual o implicativo (Bosque 1982: 105). *Arte-sin-disciplina* es una “denominación” y, al mismo tiempo, es una “práctica artística” (referencia al género próximo) que trasciende los límites de las artes visuales (diferencia específica).

4.4. El espacio curricular como comunidad de indagación

En el primer apartado del marco teórico, referido a las tendencias actuales en la educación artística en nuestro país, puntualizamos los aportes de Bruner (1960) en relación con la especificidad de las disciplinas y la importancia de su delimitación para la organización curricular. Luego señalamos algunas de las principales objeciones a este planteo (Efland 1990 [2002]), nos referimos a la importancia de la cognición situada para un aprendizaje significativo (Brown, Collins y Duguid 2000), argumentamos sobre el valor de la experiencia en educación (Dewey 1916 [1998], Kolb 1984) y reflexionamos sobre los posibles aportes de la práctica artística a la educación experiencial (1934/1980 [2008]).

Cuando consultamos sobre las mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el espacio curricular de arte-sin-disciplina, los profesores coinciden en la importancia de la integración de contenidos y el trabajo coordinado de los docentes. También puntualizan que en los talleres de la especialidad que cuentan con una mayor carga horaria (pintura, dibujo, escultura, cerámica, grabado) es donde los estudiantes pueden experimentar e indagar en un campo más amplio o expandido de las disciplinas antes mencionadas. En esta búsqueda, el diálogo y la narración se constituyen en estrategias

de enseñanza en las que la reflexión heurística posibilita operaciones cognitivas complejas. Los Planes del Profesorado y la Tecnicatura (Decreto 730/04) están organizados en disciplinas y, con el propósito de evitar la fragmentación de saberes y atender a la complejidad propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuentan con espacios curriculares de interés institucional (EDI) e instancias de integración y síntesis. El alumno trabaja de primero a tercero en todos los talleres y en cuarto año elige una terminalidad.

Tal como lo explicita Camilloni (2010: 59), enseñar disciplinas implica reconocer campos de conocimiento sistemático que abordan determinados objetos de estudio, con ciertos métodos y determinadas lógicas de descubrimiento, justificación y aplicación y, al mismo tiempo, reconocer un tipo de discurso que le es propio. Y en este reconocimiento de campos específicos es tan importante la perspectiva epistemológica como la atención puesta en el funcionamiento social que sostiene cada disciplina. Al enseñar una estructura disciplinar también se enseña un modo de pensar y un modo de narrar la construcción de saber en cada campo específico. En lo que respecta puntualmente a nuestro objeto de estudio, podemos afirmar que uno de los mayores desafíos consiste en conseguir que el alumno piense y actúe “artísticamente”. De allí que, en el ámbito de los talleres se insista en la importancia de producir obra (propósito que trasciende la resolución de consignas y la presentación de un portafolios al finalizar el cursado), se remarca la importancia de poder estructurar un relato sobre el proyecto artístico personal y se justifica en términos didácticos el requisito de una explicación que se nutra de los aportes teóricos de todas las asignaturas. Como parte de las actividades de final de carrera también se solicita el montaje y presentación de la obra en instancias individuales y grupales.

Entonces, ¿que se enseña cuando se enseña una disciplina artística? ¿Por qué los talleres se pueden promocionar pero las materias denominadas “teóricas” requieren examen final? ¿De qué modo algunas categorías de las humanidades y las ciencias sociales pueden andamiar nuevas búsquedas en el ámbito de los talleres de la especialidad? ¿Cuándo se recurre a la palabra y cuál es el rol de los textos en el proceso creativo? ¿Es necesario explicar para comprender las artes visuales? ¿Por qué se insiste en que la obra “cuenta una historia”?

Sin dudas, la respuesta a cada uno de estos interrogantes constituiría una investigación en sí misma. No obstante, puestos en diálogo y explicitado nuestro interés por una problemática en particular, orientan nuestra búsqueda en torno de una temática específica: el *diálogo* como estrategia y la *comunidad de indagación* como espacio de pensamiento y acción en el que se comparten objetivos y afectos comunes (Santiago 2006: 63). Al respecto, son elocuentes los relatos de artistas, profesores y alumnos:

M.T.S. En los talleres de 3° y 4° año (paradójicamente llamados de la “Especialidad”) la mayor carga horaria permite búsquedas más personales, animadas por la elección del alumno y la postura de algunos de los profesores.

G.C. En el espacio curricular de Arte sin disciplina y en el espacio de síntesis de la Tesina los estudiantes tienen la ocasión de establecer cruces de lo aprendido en los distintos talleres pero también de problematizar conceptualmente sus producciones a partir del aporte de disciplinas teóricas.

C.B. Desde la cuestión teórica problematizan la práctica a partir de la referencia a artistas que abordan la temática.

Pero al mismo tiempo, tal como lo enuncian Noé y Stupía (2011), desde la práctica se avanza en la reflexión: (El dibujo posibilita) el desarrollo de un pensamiento lineal en el que una línea lleva a otra línea como un silogismo gráfico y la imagen es el punto de llegada más allá de que represente algo o no, porque lo que importa es lo que nos

presenta.⁶⁴

De allí que las clases de arte-sin-disciplina pueden pensarse como ámbitos de construcción colectiva que trascienden un único espacio-tiempo y se proyectan al futuro. En palabras de uno de los estudiantes, José Storni:

J.S. (Sobre el espacio curricular Arte sin Disciplina) En lo personal, me ayudó a pensar para decir de otro modo, a jugar a ser y a hacer con lo que me circunda sin estar limitado por la técnica o el material, sino más bien a hacer hincapié en su contenido, en lo que me decía o motivaba. A partir de allí, los ojos se me abrieron e imaginábamos (junto con los compañeros) obras de lo más “extrañas”, a veces efímeras, a veces más o menos poéticas, más o menos lúdicas, pero siempre con esa curiosidad y ánimo de ensayo, donde nada quedaba descartado, sino que todo estaba sujeto a una revisión, a una relación, a formar parte de una posible obra. En ese momento yo estaba haciendo retratos en pintura y uno de mis desafíos fue hacerlos con otros materiales que a la vez guardaran alguna correspondencia con el retratado. El profesor me recomendó estudiar la obra del grupo Mondongo, así como la de otros artistas que trabajaban la idea de “Pintar” sin pintura. De ese modo mi obra dejó de ser exclusiva del plano y pude imaginar otros formatos, escalas y estilos.

Y en lo que respecta al diálogo en la enseñanza y el aprendizaje, cuando se pregunta “¿Cuál es su función durante las clases (con el docente y con los estudiantes)? ¿En qué medida posibilitó nuevas búsquedas y posibilitó profundizar en la producción y en la comprensión de la propia obra y la de los compañeros?”, el mismo alumno que acabamos de citar agrega:

J.S. La materia era principalmente diálogo, debate, exposición y análisis. Estábamos siempre sentados alrededor de una mesa, charlando, opinando, tirando ideas y cuestionándonos, luego cada uno iba apareciendo con bocetos, proyectos

⁶⁴.Citado por Fabián Lebenglik (2011) en “Noé y Stupía, bajando línea a dúo”. Página/12. 12 de julio de 2011. En [p://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/6-22259-2011-07-12.html](http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/6-22259-2011-07-12.html)

u obras, y entre todos, mediante críticas y preguntas, agotábamos las potencialidades de la misma. El profesor era uno más, alguien atento, que coordinaba pero que estaba en una postura de exploración, de humildad, alguien que buscaba escuchar más que decir o sentenciar, pero a la vez, con más dudas y preguntas que certezas, era el que proponía siempre un escalón más, o nos orientaba para que buscáramos material sobre determinado artista, movimiento, etc. Este formato de clase, era muy enriquecedor para los alumnos más extrovertidos, pero incluso los más callados, en algún momento se “destapaban” y nos asombraban con sus obras o los contextos en las que las ubicaban, es decir, que toda esa interacción y clínica, surgió efecto. En general los trabajos fueron muy buenos, tanto que para rendir el primer parcial, organizamos una “muestra” a la que acudieron otros profesores y alumnos, donde cada uno presentaba su obra y explicaba sus motivos. Para ello, utilizamos el espacio de 4to año, que es una “casita y un patio”, y en el día del parcial, cada uno reservó un lugar y expuso su obra. (...) Esta experiencia terminó modificando nuestra labor en el área específica. Casi todos encontramos un camino en estos nuevos formatos que daba un sentido más original a la obra.⁶⁵



34 | José Storni. *Retratos*, 2014.

⁶⁵ Incluimos entrevista completa en Anexo.

Con un sentido próximo, Noelia Bustaver (2015) explica:

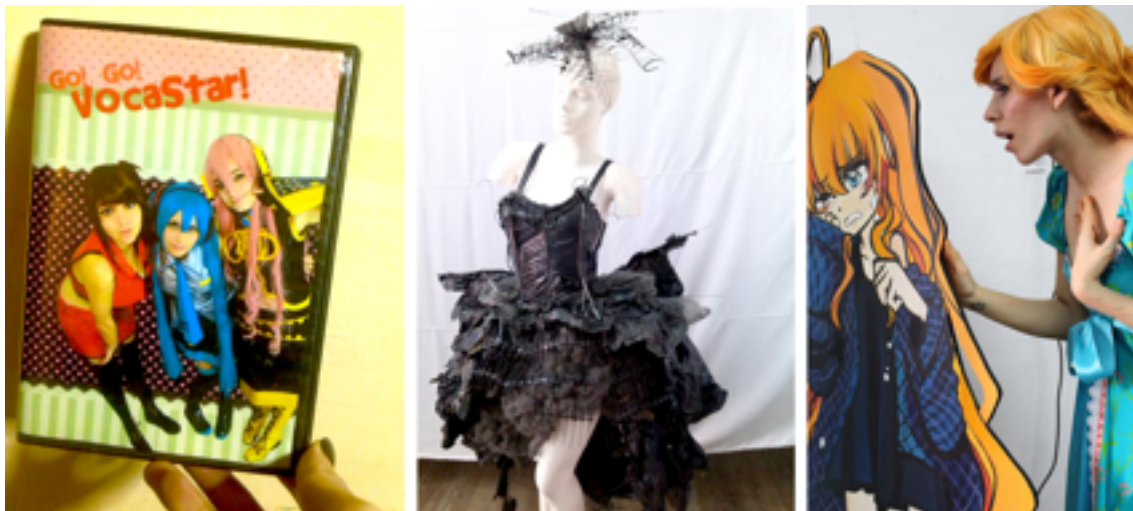
N.B. Mi experiencia en el taller fue muy interesante y gratificante, fue sin dudas una de las mejores propuestas educativas que recibí. Inicié en pintura, pero rápidamente expandí sus límites o los traspasé, como quiera verse está bien, trabajé propuestas de instalación, incorporamos mecanismos mentales propios del arte objetual y conceptual, lo cual me resulto enriquecedor, trabajamos sobre el cuerpo, con indumentaria, desarrollamos una gran variedad de juegos.

Cada trabajo práctico que afrontamos fue resultado de debates en grupo, de bibliografía explorada, de ideas teóricas y posturas artísticas, cada detalle estuvo pensado y ese enfoque de trabajo, realmente cambió mi forma de crear, me abrió una gran cantidad de posibilidades y me permitió crecer y estar más segura de mis ideas y mi obra, además de encontrar el camino por el cual quería desarrollarme artísticamente.

Y sobre la importancia de la conversación guiada en el aula agrega:

N.B. El diálogo fue fundamental. A través de la experiencia propia, del interés por el otro, por el trabajo en común y con mucha calidez pudimos aprehender ideas y conceptos que hasta el momento jamás habíamos tratado en la carrera, indispensables, pero muchas veces incomprensibles para quienes no están iniciados en ciertas ramas del arte y que no se atreven a acercarse a ellas sin compañía o que simplemente no están interesados en ellas, pero cuyo estudio y conocimiento es necesario para los futuros profesionales.

El diálogo ayudó a compartir ideas, a aportar otras, a pensar, a la guía en común e individual de los trabajos, era sumamente interesante cada momento de la clase, cada debate sobre cada obra ya que los aportes son sólo le servían al alumno en cuestión, sino a todos los demás, porque cada obra es diferente y necesitaba ser tratada de forma individual.



35 | Aome Katze (Natalia Bustaver). *Mientras tanto se divierten*, 2015.

Todos los estudiantes entrevistados coinciden en la importancia atribuida al diálogo y al trabajo en comunidades de indagación para mejorar la comprensión de contenidos teóricos, técnicas artísticas, actitudes y valores, cuyo aprendizaje trasciende la promoción de la asignatura y es puesto en práctica en la propia experiencia profesional de los egresados. Como señala Carla Arese, a quien también entrevistamos: “Frasas significativas que me sirven para dar clases hoy, por ejemplo, “menos es más” (Mies van der Rohe). Creo que es una joya encontrada que sin saber muy bien al principio por qué te la dicen, una vez comprendida hace milagros.”

La ya celebre cita “*less is more*” es inseparable del nombre del diseñador y arquitecto alemán Mies van der Rohe (1886-1969) y tal como señala el arquitecto y referente del INTHUAR-UNL Luis Müller, esto se debe a que lo han escuchado pronunciarla como un mantra incontables veces. Sin embargo, no es la primera vez que aparece en la historia. Como registro escrito está en los versos de un poema de Robert Browning (1855), llamado "Andrea del Sarto", también titulado "The Faultless Painter":

To paint a little thing like that you smeared
 Carelessly passing with your robes afloat,
 Yet do much less, so much less, Someone says,

(I know his name, no matter) so much less!

Well, **less is more**, Lucrezia: I am judged.

Al respecto, Müller explica que, según Detlef Mertins, uno de los biógrafos del arquitecto alemán, la primera vez que escuchó esa frase fue cuando trabajaba en el estudio de Peter Behrens, quien estaba dibujando la fachada lateral de la fábrica de turbinas para la AEG, entre 1907 y 1910. Ante la excesiva cantidad de dibujos que había hecho Mies, Behrens pronuncia esta frase que tiempo después el propio Mies utilizaría para referirse a la necesidad de reducir la cantidad de elementos en la arquitectura para llevarla a la síntesis de una tectónica de "piel y huesos" y evitar la retórica formal en todo lo posible.⁶⁶

Escena de enseñanza y aprendizaje en la conocida *Deutsche Werkbund* (antecedente de *Bauhaus* y de *Ulm*) que como en un juego de espejos nos remite a las clases de la Escuela Mantovani y de tantas otras escuelas de Arte y Diseño en las que se recrea aquella ya mítica escena inaugural.⁶⁷ En síntesis, tal como aprendimos con Bereiter y Scardamaglia (1996: 523), “los conocimientos no deben separarse de las estrategias y operaciones cognitivas”. Y como nos enseña Dewey (1916 [1998]: 125), el valor de las experiencias personales se confirma cuando lo aprendido puede actualizarse en experiencias futuras que enriquecen lo vivido, porque en la continuidad y en la eficacia social de las experiencias educativas radica su valor.

4.5. La importancia de la experiencia en las clases de Arte sin disciplina

Como parte del marco teórico de esta investigación, ya hemos profundizado en los aportes de David Kolb (1984: 128) sobre el aprendizaje, concebido como el proceso

⁶⁶ Dialogo con Luis Müller en el marco de esta investigación.

⁶⁷ Con motivo del 30º Aniversario de la creación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL, la institución presenta en Santa Fe, en septiembre-octubre de 2015, la muestra “Deutsche Werkbund: 100 años de Arquitectura y Diseño en Alemania”, en colaboración con los gobiernos Provincial y Municipal y la Embajada de Alemania en Argentina. La exposición convoca a los principales referentes teóricos sobre el tema y cuenta con la participación de las principales facultades y escuelas de Arquitectura y Diseño del país, quienes reconocen su legado en sus lineamientos fundacionales.

mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia, con un fuerte énfasis en la revisión y reformulación permanentes antes que en los resultados, sabiendo de la importancia del proceso y de la implicación mutua entre enseñanza, contenidos y aprendizajes. Al respecto, consideramos oportuno incluir en esta instancia de nuestra indagación el relato de otra alumna, Macarena González :

M.G. En mi experiencia personal, en el taller de integración y síntesis, comencé trabajando desde la disciplina pintura, ocupando sólo el área del plano en soportes bidimensionales. Más adelante, durante el proceso de experimentación, y gracias a los aportes de nuevos enfoques estéticos promovidos por la cátedra de Arte sin disciplina, logré orientar la materialización de mi obra hacia un proyecto transdisciplinar. Es así que opté por utilizar el cuerpo humano como soporte, aproximándome al diseño de indumentaria y prescindiendo, en la mayoría de las obras, del hecho de pintar propiamente dicho. Las formas orgánicas y las líneas sensibles que aparecían en un primer momento en el plano, se volvieron así tridimensionales y la técnica predilecta para su elaboración fue el corte y plegado de papel. De más está decir que esta apertura del campo disciplinar permitió profundizar y enriquecer el sentido conceptual de la obra.

También como lo señalamos en el marco teórico, desde esta perspectiva es muy importante que las emociones formen parte de la enseñanza y pueda mantenerse el interés a lo largo de las clases. En este sentido, la narración de Estefanía Tobke (2015) hace especial mención a las motivaciones y vínculos con su biografía personal:

E.T. Cuando cursé la materia me daba mucha curiosidad saber cómo íbamos a trabajar en ella, a pesar de que por el nombre podés imaginar un poco. La materia en mi experiencia me enseñó a ver la producción desde otro punto de vista, ya que en las otras disciplinas (como por ejemplo Cerámica) mi accionar consta de pensar la pieza y luego de acuerdo con este material se resuelven los problemas de construcción con la técnica que mejor se adapte. En Arte sin disciplina se nos enfrentó a consignas que no incluían ningún material específico, por lo cual

la búsqueda estaba en otros aspectos. O bien, cuando se partía de un material no convencional la exploración del mismo era totalmente personal.

En mi experiencia, abordé la instalación a través de la presentación de un objeto encontrado, y en otra ocasión exploré el desarrollo de la obra a través del textil. Ambas experiencias fueron totalmente novedosas y me ayudaron a situarme desde otra perspectiva. El trabajar con textil fue lo que más me gustó, lo abordé desde un material que no había pensado nunca en trabajarlo, además de que no tengo conocimientos sobre costura, fue una decisión porque tenía una máquina de coser que le perteneció a mi abuela, ropa vieja, algunos retazos de colores que fui comprando posteriormente. Así que no seguí ningún orden para construir las piezas, jugué con el material y fui construyendo la obra. Estas piezas textiles me llevaron a su vez a incursionar en nuevos formatos, tanto de las piezas como en el montaje.



36 | Estefanía Tobke. *Arraigada*, 2014.

El cambio en los materiales y en las técnicas pareciera traccionar una modificación en los puntos de vista, en el trabajo artístico y en las oportunidades de pensar en los bordes de las disciplinas y, en particular, en el “entre”. Tanto en la experiencia que reseñamos como en el relato de otros estudiantes entrevistados, se hace mención a un trabajo que

trasciende la especificidad disciplinar y nos remite al debate epistemológico que también abordamos en el marco teórico.

En relación con la pretendida “partición de las artes”, el filósofo francés Jean-Luc Nancy (2012 [2013]: 312) propone atender al sentido mismo del término *ars-techné-técnica* y abordar la tecnología de la poesía (‘poesía’ en un sentido genérico y por antonomasia), como una exhibición tecnológica que en su materia y su técnica nos permite experimentar el ser del objeto, el devenir sujetos y salir de dicha experiencia transformados. Porque “antes de ser un arte y antes de ser un objeto de estudio y de disfrute erudito, representa (...) un ‘existenciario’ en el sentido de Heidegger: una condición de posibilidad del existir en cuanto activación del ser; de nuestro ser actual”.

Natalia Bianchi, otra de las alumnas consultadas señala:

N.B. A estos vestidos los llamé “objeto escultórico” porque algunos estaban suspendidos del techo y otros sobre maniqués de hierro en tarimas, ese vestido dejó de ser un vestido de uso cotidiano y pasó a ser un objeto de apreciación.

Continué utilizando diferentes técnicas como estimación, fotografía, pintura, dibujo, bordado e instalación. (...) *Arte sin disciplina fue mi motor de aprendizaje, búsqueda y experimentación*, y su resultado fue el proyecto final “Construcciones Desestructuradas”, que comenzó siendo sólo pintura sobre madera y luego se amplió hacia otras disciplinas, entrando y saliendo de ellas sin límites.

(...)

Arte sin disciplina me hizo reflexionar todo el tiempo sobre la condición humana, la necesidad del hombre de expresarse continuamente de alguna forma, ya sea dentro de las artes visuales o en el hacer cotidiano, volver a darle valor y sentido a las cosas simples y aprender a mirar con otros ojos. *Me desarrolló una nueva sensibilidad que hasta ese momento la sentía perdida.*



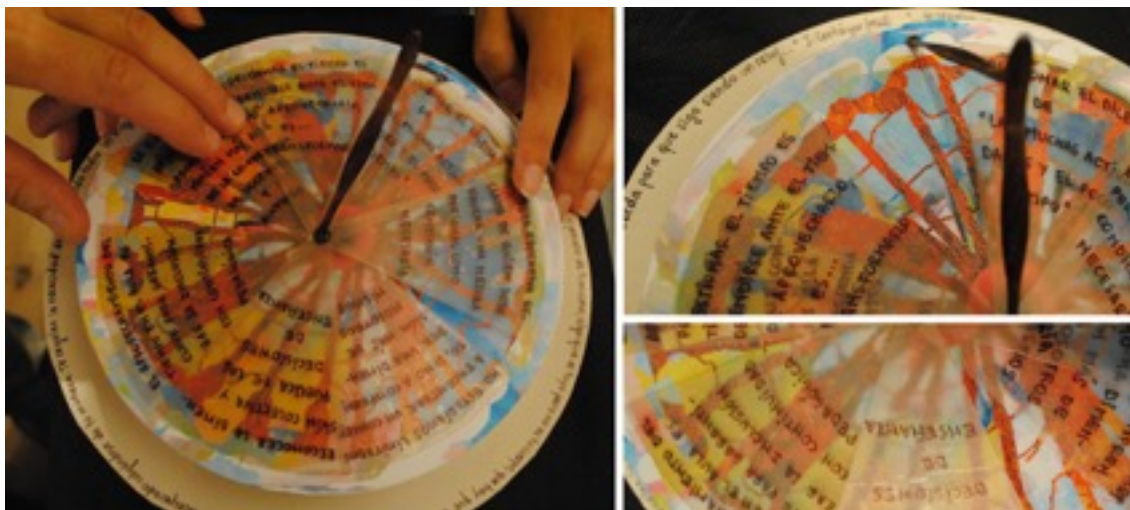
37 | Natalia Bianchi. *Construcciones Desestructuradas*, 2014.

Los dispositivos tecnológicos, el ambiente en el que tiene lugar la experiencia y las relaciones que se establecen entre educación y vida, entre pensamiento y acción (Dewey 1916 [1998]: 31 y 128), son determinantes para la calidad del trabajo artístico puesto que potencian la comprensión intelectual sobre los alcances de las artes en el presente. Más allá de la problemática de la belleza y de la distinción (Bourdieu 1979 [1998]) en el arte, las prácticas que describimos ayudan a comprender el desplazamiento entre objetos de arte y objetos de pensamiento.

4.6. Libertad formal y experiencia estética

El desplazamiento al que nos referimos entre representación y experimentación, entre objetos de arte y objetos de pensamiento nos lleva a profundizar en la dimensión estética como constitutiva de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, por fuera de los talleres dedicados a la producción artística y en el seno de otras disciplinas del currículo, por ejemplo, en el informe final del Taller Docente que articula con el Seminario de Integración y Síntesis. Al respecto, las imágenes que incluimos a continuación dan cuenta de la posibilidad de optar por diferentes lenguajes a la hora de comunicar los re-

sultados de la experiencia docente y el valor atribuido al ejercicio de la libertad estética en el momento de vincular la intuición sensible con la discursividad más abstracta (Wagner 2004: 171).



38 | Catalina Sosa. *El tic tac de la enseñanza. Reflexiones sobre el uso del tiempo en el aula*, 2015. Objeto. 20 x 20 + 10 cm.

Las imágenes registran el trabajo de Catalina Sosa, estudiante de cuarto año de la carrera de Profesorado, quien reflexiona sobre el uso del tiempo en las clases de Plástica en una Escuela Secundaria, de gestión pública, de la ciudad de Santa Fe: “solucionar el dilema de las muchas actividades y el poco tiempo”, “el aprovechamiento del tiempo en el aula es clave para garantizar la inclusión con continuidad pedagógica”, “reconocer la dimensión colectiva y pública de las decisiones de enseñanza”, son algunos de los enunciados que sintetizan sus conclusiones. A partir de un dispositivo en el que recupera la apariencia de un reloj de sol, cada texto ocupa el lugar de las “sombras” que indican el paso del tiempo y se proyectan sobre un fondo para el cual la alumna retomó un trabajo que había realizado en Grabado, en el que también se superponen diferentes texturas. El sentido del reloj y del tiempo se ancla en la cita de un texto de Julio Cortázar (1962 [1996]: 417), “Instrucciones para dar cuerda a un reloj”, en el que el autor reflexiona sobre la dimensión del tiempo en nuestras vidas.

Tal como se hace explícito en las imágenes, el resultado es un palimpsesto que, entre diversos sentidos posibles, nos remite a “las sombras del día” y nos invita a ponerlo en diálogo con otras dos obras que actualizamos en nuestra enciclopedia personal: *La suma del día* de Carlito Carvallos y Phillip Glass (Pinacoteca de São Paulo, 2010) y *Sobre este mismo mundo* de Cinthia Marcelle (Instalación en la 29° Bienal de São Paulo, 2010).



39 | Carlito Carvallos y Phillip Glass. *La suma del día*, 2010. Instalación.
40 | Cinthia Marcelle. *Sobre este mismo mundo*. 2009. Instalación.

El “método warburgiano” nos ayuda a pensar en la dimensión estética de las prácticas de la enseñanza pero también nos obliga a explicitar que, pese a la “artisticidad” de algunas imágenes, lo que aquí nos interesa no es sólo su condición de obra de arte, su factura, sus logros, sino la oportunidad de profundizar en la dimensión estética de las estrategias y las operaciones cognitivas. Lo central en la obra de Catalina Sosa es la comunicación de una experiencia educativa a partir de un lenguaje del que se tienen competencias y habilidades manifiestas, a partir de la decisión de la cátedra de trabajar con “el propio idioma del arte”.

Al respecto, tal como lo señalamos con anterioridad, desde fines de los años 90 se produce “una renovación de la estética” (Schaeffer 2000 [2005]: 13) que insiste, entre otros postulados, en la imposibilidad de reducir la dimensión estética a la dimensión artística y la necesaria diferenciación entre juicio estético y valoración estética. El acento puesto en la experiencia hace del carácter relacional un rasgo necesario. La dimensión estética es siempre una propiedad relacional y no una propiedad del objeto.

A partir del trabajo que acabamos de describir, también consideramos pertinente retomar los argumentos de Bourriaud (1998 [2006]: 17) que incluimos en el marco teórico de nuestra investigación. La libertad de las formas se hace visible en lo que el arte modeliza más que en lo que representa, porque su eficacia radica en el modo en el que las obras se insertan en la trama social y renuevan la percepción de objetos y universos simbólicos.

Tal como señala Astrid Wagner (2004: 169-171) en su relectura de la *Crítica del Juicio* de Kant, la libertad de la imaginación estética se manifiesta en el libre juego entre imaginación y entendimiento:

La **experiencia estética** demanda otro acceso al mundo sensible. Este acceso se revela en la densidad e intensidad perceptivas de una experiencia estética individual, así como en las connotaciones y emociones vinculadas con ella. La **libertad estética** reside exactamente en el acto de vincular la densa intuición sensible con la discursividad más abstracta.

(...)

La **idea estética** es un producto de la imaginación libre, de la imaginación como “impulso poético”. Ella “condensa”, “constituye analogías” y se haya en situación de reorganizar y enriquecer la experiencia “merced a la creación de otra naturaleza, a partir del material que le brinda la naturaleza real”.

(...)

Semejantes actos creativos en el trato con las formas organizativas intuitivas y conceptuales presuponen un tipo especial de libertad: la libertad de la imaginación estética.

En términos de conocimiento, el principal aporte de esta lectura consistiría en la posibilidad de “suspender” (o al menos “demorar” para mejorar nuestro entendimiento por el camino de la forma poética cualquiera sea su materia), a partir de la libertad estética la propia conceptualización y la perspectiva del discernimiento, al admitir otras categorías y juicios, e incluso otras interpretaciones sobre ‘lo real’. Asimismo, la libertad estética nos desobliga frente a la libertad práctica de un único punto de vista (Wagner 2004: 173).⁶⁸

Al respecto, también en el segundo capítulo pusimos en diálogo el planteo de Bourriaud con Deleuze y Guattari (1991 [2002]: 179-218) quienes proponen profundizar en las relaciones entre preceptos, afectos y conceptos. El trabajo artístico, en tanto “ser de sensación” promueve una comprensión que mejora la percepción e intensifica la comprensión. Sobre esta cuestión, retomamos fragmentos de dos de las entrevistas realizadas a los estudiantes, la primera a Macarena Gómez y la segunda a Noelia Bustaver:

M.C. (...) La cátedra de Arte sin disciplina me permitió, entre otras cosas, repensar la historia de la humanidad y sus diferentes manifestaciones artísticas, y ver que la búsqueda de creación de sentidos a través de la imagen trasciende todas las épocas y todas las culturas, variando incesantemente los materiales y los soportes e incrementando colectivamente los saberes espirituales, prácticos y sensoriales.

N.B. (...) La reflexión fue uno de los componentes fundamentales del Taller, partiendo de la reflexión sobre la obra que se encuentra directamente relacionada con la vida, con la espiritualidad y con el mundo real, ¿Qué queremos decir?

⁶⁸ Hemos abordado esta problemática en “Contra la distinción: la libertad de las formas en la experiencia estética contemporánea” (SIGRADI 2014: Design in Freedom, XVIII Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital, Montevideo, Uruguay), artículo en el que profundizamos en la obra de Igor y Svetlana Kopystiansky (1996-97), Francis Alÿs (2011) y Alfredo Jaar (2013).

¿Por qué y para qué? ¿Cuáles son nuestras convicciones? ¿Qué pensamos del mundo en que vivimos, del público, del ser humano? Tenemos que partir de una postura, que es analizada y reflexionada mil veces. Como anécdota personal, recuerdo haber profundizado las reflexiones sobre nuestro propio cuerpo, con los aportes teóricos del taller y con los trabajos propuestos, me pregunté qué lugar ocupaba el propio cuerpo, en la obra y en la vida, analizando cuestiones que siempre había pasado por alto. Fue muy enriquecedor ya que encontré una gran fuente de interés en ello y es un tema al cual recurro con constancia.

Llama nuestra atención en el último fragmento citado la referencia a la necesidad de “reflexionar mil veces” a “recurrir con constancia” a ciertos tópicos de la propia obra que se relacionan con la experiencia personal. Como también lo señalamos en el marco teórico (en relación con la obra de Joseph Beuys) es posible poner la vida en escena desde una concepción de arte expandido. Esta es la alumna que recurre al *Cosplay* (*costume play*) como práctica ligada al *Animé* que no sólo consiste en recrear la vida y la indumentaria de un personaje sino que también busca representar una idea, la pertenencia a una cultura y un estilo de vida.⁶⁹ Más allá de la distancia que media entre Beuys y los personajes del *Animé*, lo que nos interesa remarcar es el vínculo con la época, la necesidad de trascender las circunstancias personales y acceder a una escena global, como ejercicio de la libertad de la expresión estética.

⁶⁹ Carolina Plou Anadón (2014) explica que la construcción *kosupure* (surgida de la contracción de *costume play* trasladada a la lengua japonesa) comenzó a usarse en Japón a mediados de los años 80, para definir una tendencia, surgida en la década anterior, en la que jóvenes aficionados se disfrazaban de sus personajes predilectos para acudir al Comiket (nombre popular por el que se conoce el Comic Market), un evento bianual celebrado en Tokio. Puede verse: <http://revistacultural.ecosdeasia.com/cosplay-la-pasion-por-el-disfraz/>

CAPÍTULO 5 / ARTE SIN DISCIPLINA, EDUCACIÓN EXPERIENCIAL Y EDUCACIÓN ESPIRITUAL

5.1. La importancia del contexto en las prácticas de arte sin disciplina

A partir de las entrevistas realizadas y, de manera singular, a partir de las imágenes que registran la producción de Arte sin disciplina, en el espacio del Taller de Integración y Síntesis, se hace manifiesta la relevancia de los contextos de producción, circulación y recepción de las producciones artísticas en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Al respecto, sabemos que las acciones de los individuos son inseparables del contexto cultural (Rogoff 1989: 8), el cual las determina teórica y metodológicamente. Este es uno de los motivos por los cuales recurrimos al relato de un Seminario de Arte Ambiental realizado a orillas del río Paraná para profundizar en el rol de las instituciones culturales: las instituciones educativas, los museos, la crítica de arte, la tradición oral sobre los llamados “maestros del litoral” y la herencia cultural de estos mismos educadores en el ámbito de las instituciones educativas en la Provincia de Santa Fe, entre otras manifestaciones que pudimos relevar.

En ocasión de la exposición “Maestros Santafesinos” (Museo Municipal de Artes Visuales, Santa Fe, febrero-marzo de 2009), Nanzi Sobrero de Vallejo, Presidenta de la Asociación Amigos del MMAV y ex-directora de la Escuela Provincial de Artes

Visuales “Prof. Juan Mantovani” escribe para el catálogo de mano de la muestra:

En la ciudad de Santa Fe, el 11 de mayo de 1959, un conjunto de artistas aunados bajo el nombre que lleva la emblemática laguna santafesina, conformaron el “Grupo Setúbal” cuyos miembros fundadores fueron Ricardo Supisiche, Matías Molinas, Ernesto Fertoni, Jorge Planas Casas, José Domenichini, Miguel Flores y Armando César Godoy.

Expresaron en el manifiesto su propósito de “llegar al conocimiento y sentimiento del público”. Imaginaron un “grupo abierto a todas las inquietudes pictóricas aspirando a una progresiva expansión” y a la vigencia de “un equipo para la investigación de los temas técnicos y estéticos”.

La prensa santafesina no permaneció ajena a esta inquietud. El diario *El Litoral* en sus páginas del año 1960 se refiere a estos pintores como “un grupo de estudio al que asiste un sentido de responsabilidad venido de hombres dedicados con pasión a la tarea de la creación, que orienta su actividad hacia la divulgación de las técnicas y sus métodos, hacia el estudio y la dedicación intensivos, hacia la promoción del interés del público para formar un ambiente propicio que haga posible la comprensión de la obra de arte”.

En el final de su texto, Sobrero de Vallejo (2009) señala: “Fueron artistas que enriquecieron décadas de nuestra historia de la plástica santafesina y dejaron su impronta no solamente en el taller, reflejada en la obra, patrimonio de todos los santafesinos, sino también en instituciones señeras en una labor pedagógica que aún hoy recuerdan sus innumerables alumnos.”

Y es la pregnancia de ese “contexto cultural” al que se refiere la autora, uno de los motivos principales por los cuales optamos por el relato del seminario que propone a la isla como espacio de reflexión y de producción de imágenes que se salen de los límites del cuadro y de los bordes del currículo. Un seminario el en que participan artistas, estudiantes y profesores de diferentes instituciones educativas, nucleados en torno de un interés común: las artes visuales y el paisaje del Litoral. El relato y las imágenes de lo

producido, incluidas en el Capítulo 3, dan cuenta de diversas maneras de hacer “pintura sin pintura” (en el Capítulo 4 hicimos referencia al texto de Luis Felipe Noé), a partir del registro fotográfico y audiovisual, de la instalación de objetos encontrados y contruidos *ad hoc*, del trazo que recrea la flora y la fauna del Paraná y de las emociones que se transmiten a partir de los relatos orales que se registran en el momento de la puesta en común de lo experimentado.

Pero esta reflexión no debe interpretarse como la consecuencia de un determinismo geográfico o regional, sino como la proyección de una percepción del mundo y de una concepción de las artes y de su enseñanza. En este sentido, es elocuente la descripción que el crítico de arte Jorge Taverna Irigoyen realiza del escenario de las islas y de su pregnancia en la obra de uno de los principales maestros del litoral, Ricardo Supisiche, integrante del Grupo Setúbal al cual hicimos referencia

La isla es un universo que se renueva, minuto a minuto de manera singular. Existen algunas horas de su día, algunas estaciones, que aparentemente se asemejan o recuerdan –unas a otras- en ciertos matices. Sin embargo, cada momento de su naturaleza es irreplicable y goza de un inalterable orden que distribuye los elementos sobre un espacio conciliador. Todo tiene su peso allí, su equilibrio de formas, su ritmo y su despliegue. Nada está librado al azar: hay una voluntad de crecimiento que hace que la mano del viento, por ejemplo, deposite una semilla en un claro gredoso donde sólo había hasta ayer, caracoles rotos. Y mañana será un árbol, algo así como un índice verde que señalará el cielo tanto en los dulces días de verano como en otoño, cuando las aguas suban y después de ablandar la tierra de sus raíces, rodeen al tronco a más y más altura (1978: 11).

Nada está librado al azar y como nos enseñó a ver el maestro, el raigón testimonia la última creciente. Pero nada más alejado de la *mimesis* en la obra de un artista que decide trabajar “no con las cosas que está viendo sino con las que ha visto, pensado y sentido” (65). Diferencia sutil que nos devuelve al terreno de la *semiosis* y que bordea el espacio de la crítica y de la enseñanza en las artes visuales: El pintor (...) es el que ense-

ña a ver. El descubre cosas o las inventa (...); cosas que los otros no ven ni presienten. Y entonces, al presentar su obra realizada, los que llegan a ella y la penetran comienzan a ver y a sentir como el pintor... (63)

En el inicio de este apartado hicimos referencia al punto de vista de Rogoff sobre el contexto cultural y el desarrollo cognitivo, sobre su incidencia teórica y metodológica. En diálogo con su planteo leemos en la cita de Taverna Irigoyen el enunciado de un “programa artístico y pedagógico”: el pintor es el que enseña a ver y quienes llegan a la obra (los espectadores pero también los estudiantes que, en el caso de los Maestros del Litoral fueron sus primeros destinatarios), la penetran y comienzan a ver y a sentir como el pintor.

¿Quién tuviera los ojos de Supisiche para adentrarse en esa geografía autónoma “some-tida sólo a las leyes de los sentidos y del espíritu” (64), quien tuviera la experticia de Julio César Botta para campear la materia textual, matérica y cromática y celebrar el espacio que nos abre a infinitas asociaciones, quien tuviera la destreza de Eduardo Elgotas a la hora de adentrarse en cielos arrasados por ángeles caídos y atravesar a nado el bañado, quién pudiera?

Como también nos enseñó el escritor Juan José Saer, en relación con la obra del poeta Juan L. Ortiz, a quien ya hemos citado, son las preguntas la materia del arte:

Deslumbramiento ante la proliferación enigmática de materia que llamamos mundo. Enigma y belleza, pretexto para preguntas y no para exclamaciones, fragmento del cosmos por el que la palabra avanza sutil y delicada, adivinando en cada rastro o vestigio, aun en los más diminutos, la gracia misteriosa de la materia (1989:10).

En resumen, atender a la importancia del contexto es entender el significado de una situación que condiciona teórica y metodológicamente la enseñanza de las artes visuales, en la tradición de los denominados “maestros del Litoral” pero también en el presente. Porque a partir de la experiencia directa se construyen conocimientos, habilidades y valores que, sin lugar a dudas, han transformado a quienes participaron de este seminario

de arte ambiental. Porque, como también lo señalamos en el Capítulo 2, en relación con la definición del arte como experiencia (Dewey 1934/1980 [2008]: 22), la experiencia constituye el grado supremo de la vitalidad, es arte en germen y en tanto percepción gozosa es ya una experiencia estética compartida. De lo que se trataría es de incorporar esta dimensión en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, con especial énfasis, dada su importancia para la comprensión.

5.2. El rol de la espiritualidad como conciencia expresiva en la construcción del conocimiento

En una de las últimas entrevistas realizadas a los estudiantes, Carla Arese concluye:

C.A. (...) Debo reconocer que me volví muy crítica y que pude encontrar más de un argumento para sostener esta postura que por momentos me aleja de algunas prácticas artísticas más tradicionales que actualmente se siguen produciendo y premiando. Como hija de este tiempo y con las herramientas brindadas por mis docentes, cada obra de este tipo es un desafío y un misterio a develar, que como diría Huxley, me abre a las puertas de la percepción.

La relación que se establece entre las estrategias de enseñanza que aportan los docentes y la posibilidad de expandir “las puertas de la percepción”, en el sentido metafórico que puede ser leído el texto de Aldous Huxley (1954), nos lleva a reflexionar sobre la función de los “umbrales” y sobre la importancia de la percepción en directa relación con la representación y la comprensión (Schnaith 1984).

Al respecto, mucho se ha escrito sobre la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993 [2008]) y sus implicancias en la práctica. En relación directa con el tema de nuestra investigación, consideramos oportuno hacer referencia a los trabajos del catedrático catalán Francesc Torralba (2012: 13-14) sobre lo que denomina *inteligencia espiritual*:

Es una modalidad de inteligencia que todos los seres humanos poseemos y que nos faculta para una serie de operaciones trascendentes en la vida.

(...) No debe tratarse aisladamente, como si fuera una unidad autónoma, sino en interacción con las otras formas de inteligencia que, desde el mapa de Howard Gardner, han sido objeto de estudio y análisis.

Torralba define el término espiritualidad a partir de tres elementos: conciencia, trascendencia y sentido. Al respecto señala: “partiendo de la visión holística, la espiritualidad deja de ser patrimonio exclusivo de una tradición religiosa para concebirse como un lugar común, como una posibilidad humana que puede tener distintas articulaciones en virtud de los contextos y de los procesos simbólicos” (54). El filósofo catalán propone diferenciar lo espiritual, de lo religioso y lo confesional, y define lo espiritual como la “búsqueda de sentido, pero simultáneamente la voluntad de comprensión profunda de los seres del mundo”, desde “una voluntad de captar lo que está más allá de la visión inmediata” (59). Asimismo, retoma los aportes de Edgar Morin (1990 [2009]: 148) para referirse a la importancia del enfoque holístico en la educación:

En mi opinión lo holístico debe integrar lo espiritual, pero sería un error considerar esta dimensión como una parte o un fragmento del todo. Lo espiritual no se puede deslindar de lo psíquico, pero tampoco de lo social y lo corporal. Configura la personalidad social, emocional y racional de la persona y no se puede comprender ésta a fondo si no se recaba en este estrato espiritual que constituye su esencia más íntima (92).

Junto a la explicación sobre los alcances teóricos del concepto de inteligencia espiritual, Torralba incluye la descripción de una serie de actividades a partir de las cuales se puede promover esta inteligencia en niños y adolescentes. Las propuestas son diversas e incluyen desde prácticas de filosofía para niños, teología en la infancia e iniciación en la meditación, entre otros ejercicios prácticos (213-290).

Ahora bien, estas “puertas de la percepción” también pueden interpretarse en la línea del último Foucault (1982/2001 [2011]), en términos de prácticas que refieren al

“cuidado de sí” y que enuncian un desplazamiento desde la preocupación por los sistemas de saber y los dispositivos de poder, hacia una problematización del sujeto que se presenta como “una lectura ética de las prácticas de sí”.

Desde esta perspectiva, lo espiritual no sería una inteligencia, entre otras, a la cual se puede o no recurrir para resolver un problema, sino la experiencia necesaria por la cual el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones requeridas para tener acceso a la verdad. Tal como también lo consignamos en el marco teórico de esta investigación, este “umbral” del conocimiento podría interpretarse en términos de una “estética de la existencia” (Bauman 2008, Castro 2014), de una modalización del saber de las cosas que se construye de manera transversal y cooperativa.

En todas las prácticas de arte sin disciplina que hemos descripto pero, fundamentalmente, en el seminario de arte ambiental que elegimos como caso de estudio, se produce un desplazamiento del sujeto (material y simbólico) que posibilita una visión renovada del sujeto y de su objeto de análisis. Al respecto, son elocuentes los textos literarios de Juan L. Ortiz y de Guimarães Rosa a los cuales se recurre para dar cuenta de la transformación producida con la “ida al río”. Emoción que guarda relación con la “transfiguración del modo de ser del sujeto por efecto del saber” (Foucault 1982/2001 [2012]: 299). Sin lugar a dudas, la “experiencia del río” ha sido una experiencia potente que permite reconocer “un espacio para el cultivo de la espiritualidad” por el camino del arte, en la línea en la que lo reclamaban Kandinsky, Franz Marc, Duchamp y Warhol: “todo ser humano es un artista cuyo propósito central en la vida es educar el intelecto” (Taylor 2008 [2011]: 155).

Para referirse a la relación entre sujeto y verdad, dice Castro (2014: 92), Foucault reconstruye “una historia de las prácticas del cuidado de sí en tanto condiciones del sujeto para llegar a la verdad”. Para Foucault la tarea consiste en “valorizar las cosas a partir de la realidad dentro de un cosmos” (299), en alcanzar la verdad a partir de una experiencia y de una reflexión situadas por parte del sujeto.

Ahora bien, como advierte Nancy en “El arte hoy” (2014: 76): “La verdad, es el mundo: no es la verdad ‘del’ mundo, sino el mundo mismo -la totalidad de significancia o de significatibilidad (no de significación depositada)- en cuanto él es la verdad, es decir la totalidad del sentido en acto, (...) eludiendo una posición determinante, apropiante”.

Como en otros textos de Nancy a los cuales ya hemos hecho referencia, el filósofo francés retoma y profundiza la perspectiva de Heidegger sobre la verdad del ser que se hace manifiesta en la obra de arte (pensemos en su interpretación del cuadro de Van Gogh). Para Nancy, el artista representa pero al mismo tiempo crea con su obra una nueva posibilidad de sentido:

La obra y el pensamiento no son exteriores el uno al otro: son dos líneas de fuerza o dos valencias de un mismo acto que se presenta como una obra efectiva (...) o como un ejercicio de discurso y de concepto (...) Pero nunca un lado recubre al otro adecuadamente, puesto que su objeto común, la verdad, se los prohíbe y exige por el contrario su disyunción (77).

Y al respecto, en el final de su artículo, Nancy concluye:

El arte en la época de la mundialización tiene por lo tanto la carga de testimoniar del mundo en cuanto mundialidad que lleva, desvía o esconde la unidad del cosmos o de un mundo-objeto (de una “naturaleza”) tanto como de un mundo-sujeto (de una “historia”). Es esta verdad la que queda por pensar y por trazar, en su retiro y a partir de su re-trazo (77).

En la tradición de la antigüedad clásica que propone releer Foucault, las condiciones de producción del *saber espiritual* están ligadas a la naturaleza, al arte y a la reflexión filosófica, y en tanto “prácticas del cuidado de sí” dan cuenta de un determinado momento en la tarea del filósofo. En el contexto de la mundialización a la que hace referencia Nancy, las prácticas centradas en lo que podríamos interpretar en términos de *conciencia expresiva* (Jackson, Boostrom y Hansen (1993 [2003]: 146) son más que un

momento puntual, un punto de vista, un modo de observación que contribuye a apreciar con “sutileza expresiva” lo que acontece en el aula, a la espera de ser interpretado:

Cuando las dimensiones expresivas de la enseñanza -o de cualquier otra cosa vale decirlo- se convierten en el centro de la atención, y el cuestionamiento constante las mantiene en ese lugar durante un tiempo, no parece haber manera de regresar, al menos en forma permanente, a nuestra previa inocencia, es decir, a una visión que pasaba por alto estas cuestiones. En la medida en que esto es así, preguntarse cuándo adoptar este punto de vista es en cierto sentido un interrogante académico. (...) Preguntarse: “Debo cultivar la conciencia expresiva?” implica que ya sabemos lo que entraña este punto de vista, lo cual significa que ya lo hemos adoptado (146-147).

5.3. De la ciencia de la cartografía en la educación experiencial

En su libro *John Dewey y la tarea del filósofo*, Philip Jackson (2002 [2004]) señala que Dewey compara en numerosas ocasiones el trabajo del filósofo con el de un cartógrafo y que, tanto en sus textos teóricos como en sus poemas, son frecuentes las alusiones a los mapas, los viajes y la imaginación náutica (128-137). Al respecto, Jackson propone varias lecturas que refieren a la importancia atribuida a la metáfora, al compromiso con el pragmatismo y al mismo tiempo con las abstracciones que requiere la tarea del filósofo y, no menos importante, el riesgo intelectual, ético y estético que asumió a lo largo de toda su vida. Reunimos a continuación dos fragmentos que dan cuenta de ello:

(Sobre el lenguaje figurativo que utiliza Dewey en *Experiencia y Naturaleza*)
La frase náutica “desvíos y derivas” trae a colación la imagen de una embarcación que navega. La palabra “posiciones” contribuye a reforzar la imagen. Me hace pensar en sextantes, cartas y otros instrumentos de navegación.

El uso de metáforas náuticas para referirse a sus excursiones filosóficas no es extraño en Dewey.

(...) El uso de esa terminología elude algo que precisa explicación: el papel que cumplen estas formas comunes de hablar en la *modelización* de nuestra manera

de pensar las cosas, en lugar de describirlas neutralmente. (108 y 110)

Y en palabras del propio Dewey (1938 [1960]: 16):

(Sobre el modo de trabajo de los científicos) definen o trazan un sendero por el cual el retorno a las cosas vividas por la experiencia se produce de tal suerte que la fuerza del significado, del contenido significativo de los experimentado, se enriquece y expande debido al sendero o método por el cual se ha alcanzado. Directamente, en un contacto inmediato, esas cosas pueden ser simplemente como antes: duras, coloridas, olorosas, etc. Pero cuando los objetos secundarios, los objetos refinados, se utilizan como un método o camino para llegar a ellas, esas cualidades dejan de ser detalles aislados, adquieren el significado contenido en todo un sistema de objetos relacionados, son continuas con el resto de la naturaleza y asumen la importancia de las cosas con las cuales ahora se advierte su continuidad.⁷⁰

Finalmente, en la poesía de Dewey la referencia a los riesgos que se asumen cuando “nos adentramos en la niebla” y elegimos la experiencia profunda como lugar para construir sentido:

Las aguas bajan e invaden la playa,
nieblas humeantes ocultan las aguas profundas;
un espacio cubierto me ampara,
navegar no quiero, ni tocar tierra.

John Dewey, *Respiro*, 1977⁷¹

Numerosas son las referencias a las que podríamos recurrir para profundizar en las relaciones entre mapas, libros, enseñanza y conocimiento. Quizás uno de los textos más citados sea “Del rigor de la ciencia” de Borges (1960) y las imágenes más reproducidas del campo de las artes visuales, las cartas, mapas y plantas de arquitectura de Guillermo Kuitca (2002). Elegimos volver a una conferencia de Barthes (1967 [1970]): “incluso un

⁷⁰ Citado por Jackson (1993 [2003]: 128-129).

⁷¹ Citado por Jackson (1993 [2003]: 133)

mapamundi es una forma entre otras de lo imaginado, y la identificación de un lugar es siempre el resultado de una compleja operación de escritura que fija un sentido, un aspecto de la geografía representada, entre otros posibles”.

En el final de su libro sobre Dewey, Jackson insiste en la forma distintiva de pensar y escribir y en la imposibilidad de reunir el legado pedagógico bajo la forma de un método. En su argumentación recurre a una cita de Arthur Danto, a quien ya hemos hecho referencia a lo largo de esta investigación, y concluye en la relevancia que implica adaptarse a la diversidad concreta de las cosas experimentadas: “Con Dewey estamos en un mundo desestructurado en el que en cierto modo nos movemos a través de la niebla”.⁷² Este quizás sea uno de los principales motivos por los cuales las imágenes sobre cartas de navegación, mapas y atlas sean valiosas en una investigación sobre arte sin disciplina, educación experiencial y educación espiritual.

En síntesis, la cartografía, en tanto metáfora, da cuenta de la importancia de conocer el terreno, de contar con “mapas” actualizados que orienten la resolución de problemas y la toma de decisiones y que, una vez finalizado un determinado proyecto, aporten nuevas herramientas que orienten futuras acciones. Este es, sin lugar a dudas, uno de los núcleos problemáticos de las relaciones entre la investigación y la práctica de la enseñanza. Como lo señala Alicia Camilloni (2014: 24) en el final de la conferencia “Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza”:

Más que una cuestión técnico-metodológica, se trata de una cuestión de envergadura filosófica. Saber sobre la educación sin preocuparse por emplear el conocimiento para mejorarla llevaría implícita una contradicción esencial. Actuar en educación sin poner en obra el conocimiento disponible también constituye una contradicción esencial. Es posible resolverla convirtiendo las preocupaciones en acciones. Y, particularmente, en acciones colectivas.

⁷² Jackson cita a Borradori 1994: 90.

CONCLUSIONES



41 | Carlos Amorales. *Black Cloud Aftermath*. 2006. Instalación.

Como en las páginas finales del *Atlas portátil de América Latina* de Graciela Speranza (2012) al que hicimos referencia en la Introducción, la última escena de esta tesis remite a la geografía descrita por los primeros viajeros que surcaron los mares de América del Sur. En el marco de un artículo sobre *Black Cloud Aftermath*, instalación del artista mexicano Carlos Amorales (2006), la autora narra el parentesco con la última y gran novela de W.G. Sebald, *Austerlitz* (2001 [2002]), y de ésta con un pasaje de Darwin (1859). Un texto que retoma otro texto y éste a otro, hasta llegar al relato del naturalista inglés, quien describe “una bandada de mariposas volando sin interrupción durante varias horas a diez millas de la costa suramericana, en la que era imposible, incluso con el catalejo, encontrar un trozo de cielo vacío entre las tambaleantes mariposas”.

Próximos a las mariposas descritas por Darwin, los insectos de Carlos Amorales son “una verdadera plaga negra (...) que escapa a cualquier definición convencional del arte para convertirse en un puro trayecto, el recorrido fortuito de una obra, la historia de su errancia y su dispersión, una obra sin género y, en términos literales, sin autor” (Speranza 2012: 214). Un trabajo que se gesta en la experiencia biográfica, junto a su abuela en el norte de México, pero también en cientos de imágenes de polillas/mariposas negras reunidas en su proyecto *Archivo líquido* desde 1998, en el hallazgo del texto de Sebald y en la recreación de las clasificaciones de Darwin. Imágenes que resignifico cuando recuerdo el temor por las mariposas negras de alas anchas y sus anuncios funestos, en mi infancia.

El arte es una cualidad que impregna una experiencia (Dewey 1934/1980 [2008]: 369). Cuando esto sucede lo vivido adquiere una dimensión estética que la transforma y que alcanza a la filosofía, a la educación y a la política, entre otros ámbitos de la praxis social. Lo estético es, en palabras de Rancière (2000 [2014]: 15) un modo particular de articular las formas de hacer con las de pensar y la manera singular de otorgarles visibilidad a acciones y pensamientos que acontecen en un momento histórico determinado. El arte es, en palabras de Nancy (2012 [2013]: 312), un *existenciario* que puede interpretarse como la condición de posibilidad de la existencia cuando se activa el ser del ente, de nuestro ser actual. Nancy retoma uno de los interrogantes que Heidegger (1952 [1988]: 40) enuncia en “El origen de la obra de arte” y que ha sido central para nuestra investigación: “¿O será inútil y confuso preguntar por qué la obra de arte encima de lo cósmico es además algo otro? Esto otro que hay en ella constituye lo artístico. La obra de arte (...) dice algo otro de lo que es la mera cosa. (...) Revela lo otro. Es alegoría.”

Y a partir de estas referencias bibliográficas, retomamos a continuación los interrogantes que enunciamos con el propósito de indagar en la dimensión estética de las prácticas de la enseñanza de las artes visuales en la provincia de Santa Fe:

- ¿Por qué las prácticas de educación artística más valoradas por profesores y estudiantes, en términos de crecimiento en la formación profesional, tienen lugar en los bordes de las disciplinas y fuera del ámbito físico de la institución?
- Reconocida la necesidad de un trabajo integrado de las disciplinas y la potencialidad de las prácticas de educación experiencial, ¿por qué el trabajo curricular sigue organizándose a partir de la ‘colección de asignaturas’?
- ¿Es responsabilidad de las instituciones educativas promover tanto el desarrollo de habilidades cognitivas como de las disposiciones sociales y cuestiones emocionales que resignifican las maneras de pensar y construir conocimiento?
- ¿Puede la educación escolar contribuir al desarrollo del espíritu?
- ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la enseñanza espiritual por fuera de la enseñanza religiosa?
- ¿Es educativa la búsqueda de respuesta a interrogantes que involucran las interpretaciones y representaciones más personales de un estudiante, en diálogo con esquemas que le son propuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social?
- ¿De qué manera éstas y otras preguntas sobre el mismo tema pueden y deben formar parte de nuestras decisiones a la hora de definir un currículo?

El planteo inicial de los interrogantes nos permitió focalizar en tres contenidos a partir de los cuales estructuramos el marco teórico: educación artística, educación experiencial y educación espiritual. En relación con estos tres ejes, en el desarrollo de nuestra investigación se produjeron algunos desplazamientos no previstos y muy productivos que reseñaremos a continuación.

Educación artística y educación estética

En lo que atañe a la educación artística las primeras preguntas que enunciarnos refirieron a la importancia de un enfoque integrado de los contenidos y a la valoración de las prácticas de la enseñanza que tienen lugar en los bordes del currículo. Al respecto, la colección de contenidos y el fragmentarismo es una de las principales dificultades relevadas, tanto en lo que respecta a los diseños curriculares de la provincia de Santa Fe

como a su implementación. También lo es la escasa articulación entre producción artística e interpretación crítica, y la necesaria revisión de una epistemología y una metodología de las artes visuales en las Carreras de Profesorado y Tecnicatura (Plan Decreto 730/04). En respuesta a esta inquietud nos referimos al giro epistemológico introducido por Duchamp y a la obra de Joseph Beuys y Andy Warhol, en tanto referentes indiscutibles de los principales cambios de paradigma producidos en el arte contemporáneo. También repusimos los principales argumentos de Vasili Kandinsky y de Damien Hirst sobre lo espiritual en el arte y sobre los cambios operados en las artes visuales durante el siglo XX.

En esta instancia de la investigación atendimos a la renovación de la estética que postula Schaeffer (2000 [2005]: 13), en términos de una creciente diferenciación de los hechos estéticos con respecto a las Artes y a los objetos de estudio de la Filosofía y de la Crítica, y distinguimos la *educación artística*, en tanto campo de conocimiento autónomo (Bruner 1960: 11), de la *educación estética*, categoría que según Ralph Smith (1987: 23-24) remite al menos a dos significados. Por un lado, las prácticas que ponen en diálogo la historia y la crítica de arte con la producción artística y, por otro, un concepto más amplio de las artes visuales que incorpora diferentes lenguajes y promueve una reflexión meta-analítica sobre su integración. En relación con esta última acepción del término, retomamos los ensayos recientes de Garramuño (2015: 15) sobre la inespecificidad del arte latinoamericano y su potencial político para tender lazos solidarios entre comunidades transregionales y nómades. En esta indagación sobre la productividad estética de las metáforas que ayudan a pensar la *extranjería* más allá de las oposiciones binarias entre nativos y extranjeros, consideramos decisivo el aporte de Rancière sobre un “reparto de lo sensible que trascienda las estrategias de distinción (Bourdieu 1979 [2004]) y profundice en el modo en el que los actos estéticos pueden configurar nuestra experiencia e inducir nuevas formas de subjetividad política.

Educación estética y educación experiencial

En el inicio de la investigación nos interrogamos sobre el rol de las instituciones educativas en lo que respecta al desarrollo de habilidades cognitivas pero también de disposiciones sociales y emocionales que resignifican las maneras de pensar y construir conocimiento. Este fue el motivo por el cual recurrimos a las investigaciones sobre cognición situada y aprendizaje significativo (Brown, Collins y Duguid 2000) y remarcamos la importancia de indagar en el modo en el que los propios artistas visuales resuelven problemas de la práctica, reconocen marcas identitarias y ponen en texto su oficio desde puntos de vista que sería oportuno retomar, en términos de protocolos para la producción y la interpretación, en la educación artística.⁷³ Este propósito nos llevó a relevar el impacto que el trabajo artístico de Warhol y de Beuys ha tenido en la reconfiguración de los objetos de la Filosofía y la Crítica de Arte. Al respecto, citamos a Danto (2009 [2011]: 15) cuando señala: la segunda exposición de Warhol en la *Stable Gallery*, en 1964, me convirtió en filósofo del arte. También hicimos mención a la crónica sobre la oficina para la “Organización para la Democracia Directa” que Beuys instala en ocasión de *documenta 5*, Kassel 1972, porque en tanto “escultura social” dio cuenta de un concepción expandida del arte y de la política. Prácticas artísticas que construyen ciudadanía y que en términos de Dewey (1930: 488) no pueden limitarse a la belleza de los cuadros, estatuas, poemas, canciones y sinfonías. Prácticas artísticas que “refrescan y agrandan el espíritu (...) y que poseen un valor instrumental a la hora de construir nuevos objetos y disposiciones en el campo educativo”.

Varias páginas dedicamos a la noción de *experiencia* en la obra de Dewey (1938 [1960]) y, en diálogo con sus principales aportes, retomamos los textos de Kolb (1984: 38) y arribamos a una definición de *educación experiencial*: “proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia”. Aquí fueron centrales para nuestro trabajo las investigaciones de Camilloni (2013: 16), especialmente en lo que respecta a la integración entre docencia, investigación y extensión en la Educación

⁷³ Utilizamos el término “protocolo” con un sentido similar al que propone Isabel Solé (1982) en su libro *Estrategias de Lectura* (Madrid, Graó) para referirse al modo en que el conocimiento sobre las estrategias de los lectores expertos puede andamiar el trabajo de los lectores y escritores en formación.

Superior y, fundamentalmente, en lo que atañe a la importancia de la planificación y la evaluación continua: “espiral de aprendizaje ascendente en la medida en que cada *experiencia concreta* requiere una nueva perspectiva para su *observación reflexiva*, la que conduce (...) a su *conceptualización abstracta*, condición para que la intervención se convierta en una *experimentación activa* en la que el estudiante construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones nuevas”.

La importancia atribuida al diálogo en la educación experiencial nos llevó a la *Estética Relacional* de Bourriaud (1998 [2006]) y volvimos a leer *Cómo vivir juntos* de Barthes (1976-77 [2002]). A partir de ambos autores propusimos pensar la estética relacional como una teoría sobre la forma poética de la experiencia antes que como una teoría del arte. Y en relación con dicha “forma poética” comprendimos de qué modo, desde la perspectiva de Dewey (1930: 538-539) el arte devuelve la vida a las cosas y produce una visión renovada de las mismas, antes que un mero reconocimiento. En palabras de uno de sus principales biógrafos, Sydney Kook (1995 [2000]: 145): “el esfuerzo estético en la experiencia humana está tejido de cualidades que hallamos en los asuntos cotidianos, que se vuelven más intensos en virtud de su percepción directa”.

Educación experiencial y educación espiritual

Las primeras preguntas que sobre este tema incluimos en nuestro trabajo daban cuenta de nuestras inquietudes acerca de la posibilidad de contribuir al desarrollo espiritual desde el campo educativo, por fuera de la enseñanza religiosa. Todas nuestras preguntas estaban atravesadas por una categoría que nos interpelaba pero que no cesaba de incomodarnos por sus connotaciones místicas. Las mismas connotaciones que llevaron a David Carr y John Haldane a debatir con intensidad en las Conferencias que organizaron en las Universidades de Edinburg (1997) y St. Andrews (2001). Ambos autores coinciden en señalar que existe un interés creciente que trasciende los abordajes ligados a la religión y a la moral, y remarcan la necesidad de profundizar en la espiritualidad como una esfera distintiva del desarrollo humano, diferente de la religión y con implicaciones educati-

vas nuevas. En principio buscamos esas implicaciones en las comunidades de indagación de la Filosofía para niños (Lipman 1997 y Splitter y Sharp 1995 [1996]). La importancia atribuida al diálogo y a la reflexión compartidos nos permitió comprender la relevancia del encuadre y del punto de vista en la construcción de la subjetividad y para la vida en comunidad.

Al respecto, consideramos que la torsión principal de nuestra investigación se produjo cuando pudimos desambiguar la noción de *espiritualidad* a partir de los aportes de Foucault (1982/2001 [2012]: 33) en *La hermenéutica del sujeto*: “podríamos llamar ‘espiritualidad’ a la búsqueda, la práctica, la experiencia por la cual el sujeto en sí mismo efectúa transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad”. Porque de lo que se trata es de “la modalización del saber de las cosas” (298) que requiere un desplazamiento del sujeto para comprender su valor. Como señala Castro (2014: 95) con respecto a este último seminario de Foucault: “la noción de espiritualidad remite a la tarea de ocuparse de la propia vida como si fuese una obra de arte para darle una forma bella, pero también a la idea de que el juego de verdad en el que se inscribe esta tarea no tiene la forma de la norma ni de la evidencia”. En consonancia con ello, hacia el final de nuestro trabajo concluimos en que el estudio de la *conciencia expresiva* en la educación experiencial es un camino posible para incorporar el *saber espiritual* (Foucault 1982/2001 [2012]: 299) en la enseñanza.

Entrevistas, imágenes y estudio de un caso

Junto a la lectura de los textos que integran el marco teórico, realizamos el análisis de las entrevistas efectuadas a estudiantes, profesores y artistas vinculados con las prácticas de Arte sin disciplina (en el contexto de Salones, Premios e Instituciones Educativas que cuentan con dicho espacio curricular en la provincia de Santa Fe) y profundizamos en el relato de un Seminario de Arte Ambiental organizado en 2014, en FADU-UNL. La riqueza principal que estos materiales aportó refiere no sólo al relevamiento de información sino también a una definición epistemológica y metodológica para el estudio de las

prácticas de la enseñanza en la formación disciplinar en el campo de la educación artística (Artes Visuales, Planes Decreto 730/04).

En este sentido, cabe señalar la pertinencia de la integración de las disciplinas hacia el interior de los Planes de Estudios y la articulación con las prácticas profesionales que tienen lugar fuera de la institución. De allí la relevancia de articular enseñanza, investigación y extensión. Sin embargo, tal como lo señalan los profesores entrevistados, la mayor dificultad para lograr esta integración radica en la resistencia de algunos docentes a modificar sus planificaciones, fundamentalmente en lo que respecta a las estrategias de enseñanza y al uso del tiempo. No obstante lo cual, hemos podido relevar experiencias valiosas de cátedras compartidas (por ejemplo, el Taller de Integración y Síntesis con el Taller Docente y con las cátedras de Estéticas Contemporáneas, Gestión Cultural, Semiótica y Ética, entre otras). Asimismo, ante una futura transformación curricular se remarca la necesidad de incorporar la reflexión y la práctica que hoy se realiza en cuarto año, en el espacio de “Arte sin disciplina”, desde el primer año de la carrera, lo cual requeriría una reformulación completa de los diseños curriculares.

En relación con dicha transformación y tal como lo señala Michelle Forrest (2010), cuando nos interrogamos sobre el currículo de la educación artística (pero también en la inclusión de la educación artística en el currículo) es necesario atender al reconocimiento de la naturaleza singular de las prácticas artísticas, a la importancia atribuida a la justificación instrumental en el campo educativo y a la pertinencia metodológica de organizar la argumentación a partir de hechos estéticos significativos. Recordemos que Forrest retoma la novela de Steven Galloway (2008) sobre el violoncelista de Sarajevo. En nuestro trabajo apelamos al *método warburgiano* para leer la persistencia de las imágenes de la cartografía de los siglos XVIII y XIX, el Grupo Setúbal y los Maestros del Litoral, en la lectura que hoy hacemos del paisaje de las Islas. En palabras de Diana Wechsler (2015: 6) sobre la decisión de pensar con imágenes, acordamos con una “perspectiva que busca liberar miradas, instalar la posibilidad de la polifonía y, con ella, invitar a asumir el propio gesto de pensamiento

desactivando las alternativas de lectura únicas o fuertemente dirigidas”.

En lo que respecta puntualmente a las entrevistas, uno de los aportes principales para esta investigación fue la posibilidad de definir en diálogo con los entrevistados la categoría *Arte-sin-disciplina* y los alcances de su incorporación en el Taller de Integración y Síntesis de la Tecnicatura y Profesorado en Artes Visuales de la provincia de Santa Fe. El uso del término ha sido introducido por Fernando Farina en las Bases del Salón Nacional del Museo Castagnino, Rosario, en 1995, y por Julio César Botta en los planes de estudio de Educación Superior de la provincia de Santa Fe, en 2004. El diálogo con artistas, profesores y estudiantes nos permitió reconstruir una arqueología del término y proponer una definición: arte-sin-disciplina es la denominación de un conjunto de prácticas artísticas, en las que la actividad descripta por el nombre trasciende los límites de las artes visuales (dibujo, pintura, grabado, cerámica y escultura) y a partir de la indagación formal, material y conceptual propone una experiencia estética en la que artista y espectador coproducen el sentido. Si bien no está referida a un determinado período de la historia, designa las búsquedas estéticas que con marcada insistencia en el siglo XX trascienden los límites de los lenguajes artísticos (literatura, música, cine, artes visuales y artes del movimiento) y proponen la inespecificidad como rasgo diferencial.

Con respecto a las clases de Arte sin disciplina, éstas se inscriben en la tradición del arte como experiencia de Dewey (1934/1980 [2008]: 369) y resulta productivo analizarlas a partir de la noción de educación experiencial de Kolb (1984: 128), es decir, en tanto proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia, con un fuerte énfasis en la revisión y en la reformulación permanentes antes que en los resultados, sabiendo de la importancia del proceso y de la implicación mutua entre enseñanza, contenidos y aprendizajes. En el marco de nuestra investigación nos han permitido circunscribir un objeto de estudio y establecer relaciones que alcanzan su inserción en un currículo, como así también cuestiones más generales que refieren al abordaje de la dimensión estética en las prácticas de la enseñanza de las artes visuales en la provincia de Santa Fe.

De allí que, en directa relación con nuestra primera hipótesis, hemos profundizado en la dimensión estética de la educación experiencial en el campo de la educación artística y hemos constatado su relevancia para dotar de inteligibilidad a las prácticas educativas, reconfigurar la experiencia y atribuirle sentido. Esta dimensión estética puede ser interpretada a partir de Jackson, Boostrom y Hansen (1993 [2003]: 146) en tanto *conciencia expresiva*, es decir, como punto de vista que contribuye a apreciar “con sutileza expresiva” e interpretar lo que sucede en el aula. Sin dudas, el trabajo con la forma poética favorece aprendizajes auténticos desde la perspectiva de un currículo integrado, en la que el diálogo y las comunidades de indagación tienen un rol decisivo.

Por último, cuando enunciamos las hipótesis postulamos que: *El giro estético en las prácticas educativas redefine las prácticas de educación espiritual y resignifica las relaciones de poder y de saber en el ámbito educativo*. Al respecto, podemos afirmar que lo espiritual es una modalización del pensamiento, el modo en que las representaciones estéticas intensifican la percepción del objeto, modifican la experiencia y contribuyen en la construcción del conocimiento.

En consecuencia, esta puesta en valor de la dimensión estética en las prácticas educativas es un camino posible para la incorporación de la educación espiritual en la educación experiencial. Tal como nos enseñó Foucault (1982/2001 [2012]: 299) la tarea consiste en “valorizar las cosas a partir de la realidad dentro de un cosmos”, en construir conocimiento a partir de una experiencia y de una reflexión situadas por parte del sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. SOBRE EDUCACIÓN

- Barkan, Manuel** (1962) "Transition in art education: changing conceptions of curriculum and theory", en *Art Education*, v. 15, nº 7, págs. 12-18.
- (1966) "Curriculum problems in art education", en Mattil (comp.) *A seminar in art education for research and curriculum development*. U. S. Office of Education Cooperative Research Project, Pennsylvania State University, nº V-002, págs. 240-255.
- Bereiter, Carl y Scardamaglia, Marlene** (1996) "Rethinking learning", en D.R. Olson, & N. Torrance (Eds.) *The Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, págs. 485-513.
- Brown, Collins y Duguid** (1989) "Situated Cognition and the Culture of Learning". En *Educational Researcher*; v. 18, págs. 32-42, Jan-Feb 1989.
- (2000) "La cognición situada y la cultura del aprendizaje". Recuperado de www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_98/a_1142/1142.html
- Bruner, Jerome** (1960) *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burbules, Nicholas** (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999. Traducción de Eduardo Sinott.
- Camilloni, Alicia** (1996) "De herencias, deudas y legados", en Camilloni, A. y otros. *Corrientes contemporáneas de la didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013) "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario", en Menéndez, G. y otros. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- (2014) *Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza*. Boletín de la Academia Nacional de Educación, Nº 96-97. Buenos Aires.
- Camilloni, Cols, Basabe y Feeney** (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Alicia (comp.)** (1997) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Carl Rogers** (1961) *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Madrid: Paidós, 2011. Traducción de Liliana R. Wainberg.

- Carr, David** (1998) *Education, Know and Truth*. Oxon: Routledge.
- (2000) *Professionalism and Ethics in Teaching*. Oxon: Routledge.
- (2003) *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó, 2005. Traducción de Marc Jiménez e Ignacio Romero.
- (2008) "Music, Spirituality and Education", in *The Journal of Aesthetic Education*. University of Illinois Press. Volume 42, Number 1, pp. 16-29.
- Carr, D. and Haldane, J.** (2005) *Spirituality, philosophy and education*. New York: Routledgefalmer.
- Dewey, John** (1916) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1998. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.
- (1925) *La experiencia y la naturaleza*. México: FCE, 1948. Traducción de José Gaós.
- (1930) *Pedagogía y Filosofía*. Madrid: Francisco Beltrán Editor. (Selección y compilación de textos a cargo de Joseph Ratner. Traducción de J. Méndez Herrera.)
- (1934/1980) *El Arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008. Traducción de Jordi Claramonte.
- (1938) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada, 1960. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.
- Efland, Arthur** (1990) *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós, 2002. Traducción de Ramón Vilà Vernis.
- (2000) "El curriculum en red: una alternativa para organizar los contenidos del aprendizaje". The Ohio State University. Traducción de Pablo Manzano Bernández. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>. Consultado: octubre de 2013.
- Efland, Freedman y Stuhr** (1996) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós. Traducción de Luis Vermal.
- Eisner, Elliot** (1965) "Toward a new era in art education", en *Studies in Art Education*, v. 6, nº 2, pp. 54-62.
- (1972) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 2012. Traducción de David Cifuentes Camacho.
- (1990) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998. Traducción de David Cifuentes y Laura López.
- (2002) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós, 2004. Traducción de Genís Sánchez Barberán.
- Forrest, Michelle** (2010) "Justifying the Arts: The Value of Illuminating Failures", en *Journal of Philosophy of Education*, v. 45, pp. 59-73.
- Freire, Paulo** (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1975. Traducción de Jorge Mellado.
- Gadamer, Hans-Georg** (1960) *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.

- Gardner, Howard** (1982) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 2008. Traducción de María Teresa Melero Mogués.
- (1990) *Educación Artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós, 1997. Traducción de Ferran Meler-Orti.
- Gibbons, Michael y Hopkins, Johns** (1980) “Scale of Experientiality”, en Neill, James (2005) *Experiential Learning. Outdoor Education Theory*.
(En línea: <http://www.wilderdom.com/theory/ScaleOfExperientiality.html>. Consultado 07/2014.)
- Greene, Maxine** (1995) *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó, 2005. Traducción de Albino Santos.
- Hand, Michel** (2003) The Meaning of ‘Spirituality Education’. *Oxford Review of Education*. Volumen 29, Nº 3.
- Hand, M.** (2006) *Against autonomy as an educational aim*. *Oxford Review of Education*. Volumen 32, Nº 4.
- Haldane, John (ed.)** (2004) *Values, Education and the Human World*. Charlottesville: Imprint Academic.
- Hook, Sydney** (1995) *John Dewey: semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós, 2000. Traducción de Luis Arenas, con colaboración de Ramón del Castillo.
- Jackson, Philip** (1992) Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu, 1999. Traducción de Alcira Bixio.
- (1993) *John Dewey y la tarea del filósofo*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. Traducción de Leandro Wolfson.
- (2012) *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Jackson, Boostrom y Hansen** (1993) *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. Traducción de Gloria Vitale.
- Kolb, David** (1984) *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- (1998) “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions”, en R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
- Kolb, David y Kolb, Alice** (2013-2014) *Experiential Learning Theory Bibliography*. Volume 4. (En http://learningfromexperience.com/research_library/experiential-learning-theory-bibliography-volume-4-2013-2014/ Consultado 07/2014.)
- Lipman, Matthew** (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, Matthew y Sharp, Ann** (1992) *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Litwin, Edith** (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Quintás, Alfonso** (1990) *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2010.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran** (1995) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. Traducción de Ofelia Castillo.
- Maggio, Mariana** (2012) *Enriquecer la enseñanza. los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Menéndez, Gustavo y otros** (2013) *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Rogoff, Bárbara** (1989) *Contexto y desarrollo cognitivo*. Entrevista de Pilar Lacasa. En Revista Infancia y Aprendizaje, n° 45, pp. 7-23. Disponible en: Dialnet-ContextoY-DesarrolloCognitivo-48318-3.pdf
- (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Salomón, Gavriel (comp.)** (1993) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. Traducción de Eduardo Sinott.
- Santiago, Gustavo** (2006) *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarason, Seymour** (1999) *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002. Traducción de Gloria Vitale.
- Smith, Ralph** (1966) *Aesthetics and criticism in art education*. Chicago: Rand McNally.
- Splitter, Laurance y Sharp, Ann** (1995) *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial, 1996. Traducción de Centro de Filosofía para Niños, Buenos Aires, Argentina.
- Sternberg, Robert** (1999) *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós. Traducción de
- Torralba, Francesc** (2012) *Inteligencia espiritual en los niños*. Barcelona: Plataforma.
- Vigotsky, Lev** (1960) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade, 1977. Traducción de María Margarita Rotger.
- (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo, 1988. Edición al cuidado de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Soubarman.
- Wassermann, Selma** (1994) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Weil, Susan y McGill, Ian** (1989) *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Winslow, Leon** (1939) *The integrated school art program*. New York: McGraw-Hill.

2. SOBRE FILOSOFÍA

- Agamben, Giorgio** (1978) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011. Traducción de Silvio Mattoni.
- (2008) *Signatura rerum. Sobre el método*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2009. Traducción de Flavia Costa y Mercedes Ruvituso.
- (2014) *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo. Traducción de Mercedes Ruvituso.
- Arendt, Hannah** (1958) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 2007. Traducido por Ramón Gil Novales.
- Bachelard, Gastón** (1957) *La poética del espacio*. México: FCE, 1990.

- Bauman, Zygmunt** (2008) *El arte de la vida*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Bergson, Henri** (1919) *La energía espiritual*. Buenos Aires: Cactus, 2012. Traducción de Pablo Ires.
- Bourdieu, Pierre** (1979) *La distinción*. Madrid: Taurus, 2004. Traducción de María del Carmen Ruiz de Elvira.
- Castro, Edgardo** (2014) *Introducción a Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deleuze, Gilles** (1993) *Crítica y Clínica*. Córdoba: Alción. Traducción de S. Mattoni.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix** (1976) “Rizoma (Introducción)”, en *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos, 1997. Traducción de Thomas Kauf.
- Dogan, Matei y Pahre, Robert** (1991) *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo. Traducción de Argelia Castillo.
- Morin** (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2009.
- Foucault, Michel** (1966) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI, 1999. Traducción de Elsa Cecilia Frost.
- (1969a) *¿Qué es un autor?* Buenos Aires: El cuenco de plata, 2010. Traducción de Carlos Schilling. Apostillas de Daniel Link.
- (1969b) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1996. Traducción de Aurelio Garzón del Camino.
- (1982/2001) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE, 2011. Edición establecida por Frédéric Gross.
- (1984/1993) “Acerca de la genealogía de la ética: un panorama del trabajo en curso”, en *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013. Traducción de Horacio Pons.
- (1984) *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI, 2005. Traducción de Tomás Segovia.
- Gross, Frédéric** (2001) “Situación del Curso”, en *La Hermenéutica del Sujeto*. México, DF: FCE.
- Heidegger, Martin** (1952) *Arte y poesía*. México: FCE, 1988. Traducción de Samuel Ramos.
- Jay, Martin** (2005) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009. Traducción de Gabriela Ventureira.
- Kant, Inmanuel** (1790) *Crítica del juicio*. Madrid: Tecnos, 2002. Traducción de Jesús María Morente.
- Kenny, Anthony** (1988) *Wittgenstein*. Madrid: Alianza.
- Mancuso, Hugo** (1999) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, Edgar** (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2009.
- Nancy, Jean-Luc** (2001) *Las Musas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2008. Traducción de Horacio Pons.
- (2012) *La partición de las artes*. Valencia: pre-Textos/ Universidad Politécnica de Valencia, 2013. Traducción de Cristina Rodríguez Marciel.
- (2014) *El arte hoy*. Buenos Aires: Prometeo. Traducción de Carlos Pérez López y Daniel Alvaro.

- Nietzsche, Friedrich** (1833-1885/1956) *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1982. Traducción de García Borrón.
- (1872) *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa Calpe, 2007.
- Peirce, Charles** (1931-1958) *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rancière, Jacques** (2000) *El reparto de lo sensible. Estética y Política*. Buenos Aires: Prometeo, 2014. Traducción de Mónica Padró.
- (2001) *El inconsciente estético*. Buenos Aires: Del Estante, 2005. Traducción de Silvia Duluc, Silvia Costanzo y Laura Lambert.
- (2004) *El malestar de la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual, 2011. Traducción de Miguel Angel Petrecca, Lucía Vogelfang y Marcelo Burello.
- (2008) *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Manantial, 2010. Traducción de Ariel Dilon
- (2009a) *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital intelectual, 2010. Traducción de Gabriela Villalba.
- (2009b) *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo, 2011. Traducción de Lucía Vogelfang y Matthew Gajdowski.
- (2011a) *Las distancias del cine*. Buenos Aires: Manantial, 2012. Traducción de Horacio Pons.
- (2011b) *Aisthesis. Escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Manantial, 2013. Traducción de Horacio Pons.
- Seel, Martín** (2000) *Estética del aparecer*. Buenos Aires: Katz, 2010. Traducción de Sebastián Pereira Restrepo.
- Schaeffer, Jean-Marie** (2000) *Adiós a la estética*. Madrid: Machado Libros, 2005. Traducción de Javier Hernández.
- (2012) *Arte, objetos, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre Estética*. Buenos Aires: Biblos. Traducción de Ricardo Ibarlucea.
- Taylor, Mark** (2007) *Después de Dios. La religión y las redes de la ciencia, el arte, las finanzas y la política*. Madrid: Siruela. Traducción de Mar Rosàs Tosas.
- Valéry, Paul** (1957) *Teoría poética y estética*. Madrid: La balsa de la Medusa, 2009. Traducción de Carmen Santos.
- Wagner, Astrid** (2004) Libertad estética y libertad práctica. la crítica del discernimiento y su incidencia en el concepto de kantiano de libertad moral”, en ISEGORÍA nº 30, Madrid, pp. 147-162.
- Wittgenstein, Ludwig** (1921) *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Tecnos, 2013. Traducción de Luis Valdés Villanueva.

3. SOBRE TEORÍA Y CRÍTICA DE ARTE

- Antelo, Raúl** (2006) *María con Marcel. Duchamp en los trópicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, Roland** (1953) *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI, 1993. Traducción de Nicolás Rosa.

- (1967) “Semiología y Urbanismo”, en ARTIN n° 5, Buenos Aires, 1970. Fragmentos de la Conferencia del 16 de mayo de 1967, organizada por el Instituto Francés y el Instituto de la Historia de la Arquitectura de Nápoles.
- (1976-77) *Cómo vivir juntos* de Barthes. Sao Paulo: Fundacional Bienal de Sao Paulo, 2002.
- (1980) *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Buenos Aires: Paidós, 2004. Traducción de Joaquín Sala-Sanahuja.
- Baudelaire, Charles** (2009) *Arte y modernidad*. Buenos Aires: Prometeo. Traducción de Lucía Vogelfang, Jorge Caputo y Marcelo Burello.
- Bauman, Zygmunt** (2014) *Arte, ¿líquido?* Buenos Aires: Sequitur. Traducción de Francisco Ochoa de Michelena.
- Benjamín, Walter** (1931) “Pequeña historia de la fotografía”, en *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-Textos, 2004. Traducción de José Muñoz Millanes.
- (1939) *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*. Buenos Aires: Cuenco de plata, 2011. Traducción de Silvia Fehrmann y Apostillas de Jorge Monteleone.
- (1982) *Libro de los pasajes*. (Edición de Rolf Tiedemann). Madrid: Akal, 2007. Traducción de Luis Fernández Castagneda, Isidro Herrera y Fernando Guerrero.
- Beuys, Joseph y Bodenmann-Ritter, Clara** (1972) *Joseph Beuys: cada hombre, un artista. Conversaciones en Documenta 5, 1972*. Madrid: Visor, 1995.
- Beuys, Joseph** (1973) Extractos de entrevistas a Joseph Beuys realizadas por Peter Holffreter, Susanne Ebert, Manfred König y Eberhard Schweigert. Düsseldorf. Disponible en www.proa.org
- Bodenmann-Ritter, Clara** (1995) *Joseph Beuys: cada hombre, un artista*. Madrid: Antonio Machado. Traducción de José Luis Arántegui.
- Borja-Villel, Carrillo y Peiró** (Ed.) (2010) *La colección*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Claves de Lectura. Parte 1. Madrid: Ediciones de La Central.
- Botta, Julio César** (2007a) “El Objeto: una mirada reflexiva desde su dimensión estética”, en *Ojo que ves*, Revista de la Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani”. Año 3, N° 3, pp. 4-9.
- (2007b) *Salón del Autorretrato*. Santa Fe: Escuela Provincial “Prof. Juan Mantovani”.
- Bourriaud, Nicolás** (2006) *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2008. Traducción de Cecilia Becerro y Sergio Delgado.
- (2009) *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. Traducción de Michèle Guillemonet.
- (2015) *La exforma*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. Traducción de Eduardo Berti.
- Burucúa, José Emilio** (2006) *Historia y Ambivalencia. Ensayos sobre Arte*. Buenos Aires: Biblos.
- (2013) *El mito de Ulises en el mundo moderno*. Buenos Aires: Eudeba.
- Belting, Hans** (2010) *Imagen y culto*. Madrid: Akal. Traducción de C. Díez Pampliega
- Calabrese, Omar** (1994) *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- Campbell, Joseph** (2001) *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. México: FCE.

- Campbell, Nicolás** (2009) “A modo de prólogo”, en Baudelaire, Charles (2009) *Arte y modernidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Casullo, Nicolás** (2009) “A modo de prólogo”, en Baudelaire, Charles (2009) *Arte y modernidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Danto, Arthur** (1997) *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós, 1999. Traducción de Elena Neerman.
- (2009) *Andy Warhol*. Madrid: Paidós, 2011.
- (2013) *¿Qué es el arte?* Buenos Aires: Paidós.
- Da Vinci, Leonardo** (1943) *Tratado de la pintura*. Buenos Aires: Losada, 1954.
- Déotte, Jean-Lois** (2007) *¿Qué es un aparato estético? Benjamin, Lyotard, Rancière*. Santiago de Chile: Metales pesados. Traducción de Francisca Salas Aguayo.
- (2013) *La época de los aparatos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. Traducción de Antonio Oviedo.
- De Duve, Thierry** (1989) “Andy Warhol, or The Machine Perfected”, en *October*, n° 48. Cambridge: MIT Press., pp. 4.
- Duchamp, Marcel** (1975) *Escritos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012. Traducción de José Jiménez.
- Eagleton, Terry** (1984) *La función de la crítica*. Barcelona: Paidós, 1999. Traducción de Fernando Inglés Bonilla.
- Eco, Umberto** (1968) *La estructura ausente. Introducción a la Semiótica*. Barcelona: Lumen, 1986. Traducción de Francisco Serra Cantarel.
- Escobar, Ticio** (1986) *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Buenos Aires: Ariel, 2014.
- Farina, Fernando** (2015) “Notas sobre Arte sin disciplina”. Entrevista realizada por Isabel Molinas. Buenos Aires, febrero de 2015, material inédito.
- Ferrer, Mathilde (dir.)** (2010) *Grupos, movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945*. Buenos Aires: La Marca. Traducción de Marina Malfé.
- Fosco, Lucila** (2013) “El río Salado: desborde y expresión artística”, en *Diario El Litoral*, edición del viernes 23 de abril del 2013. Disponible en www.ellitoral.com/index.php/diarios/2013/04/26/escenariosysociedad/SOCI-02.html. Consultado: 8 de octubre de 2015.)
- Fundación Juan March** (2013) *Paul Klee: maestro de la Bauhaus*. Madrid: Fundación Juan March/Editorial de Arte y Ciencia.
- García Canclini, Néstor (dir.)** (2009) *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*. Buenos Aires: Fundación Telefónica.
- García Canclini, Néstor** (2010) *La sociedad sin relato. Antropología y Estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz.
- Garramuño, Florencia** (2009) *La experiencia opaca. Literatura y desencanto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2015) *Mundos en común. Ensayos sobre la inespecificidad en el arte*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grinstein, Eva** (2015) (2000) “Volver al Concepto”, en *Diario La Nación*, 24/12/2000. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/185124-volver-al-concepto>. Consultado: 10/03/2015.

- Giordano, Alberto y Vázquez, María Celia (comps.)** (1998) *Las operaciones de la crítica*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Giunta, Andrea** (2007) “La era del gran escenario”, en *Escribir las imágenes. Ensayos sobre Arte Argentino y latinoamericano*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- (2009) *El Guernica de Picasso: el poder de la representación. Europa, Estados Unidos y América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- (2014) *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo? ¿When Does Contemporary Art Begin?* Buenos Aires: Fundación arteBA.
- Graw, Isabelle** (2008) *¿Cuánto vale el arte? Mercado, especulación y cultura de la celebridad?* Buenos Aires: Mardulce, 2013.
- Kandinsky, Vasili** (1912) *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós, 2013.
- Krauss, Rosalind** (1979) “La escultura en el campo expandido”, en *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza, 1996.
- Kuitca, Guillermo** (2002) *Catálogo de la exposición “Guillermo Kuitca. Obras 1982-2002*. Buenos Aires: Fundación Eduardo Constantini.
- Laddaga, Reinaldo** (2010) *Estética de laboratorio. estrategias de las artes del presente*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Larratt-Smith, Philip** (2009) *Warhol, Mr. América*. Buenos Aires: Fundación Eduardo Constantini. Traducción de Graciela Esperanza y Jane Brodie.
- Luna, Iparraguirre y Malosetti Costa** (2001) *Pintura Argentina. Cándido López*. Buenos Aires: Ediciones Banco Velox.
- Marcadé, Bernard** (2007) *Marcel Duchamp*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008. Traducción de Laura Fólica.
- Marchan Fiz, Simón** (1986) *Del arte objetual al arte del concepto*. Madrid: Akal, 1994.
- Marchese, Angelo y Forradellas, Joaquín** (1986) *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Madrid: Ariel, 1997.
- Monasterolo, Abel** (2013) “Marcas en el agua”, en *Diario El litoral*, edición del 29 de abril de 2013.
- Monleón Pradas, Mau** (1999) *La Experiencia de los límites*. Valencia: Diputació de Valencia, Institució Alfons el Magnànim.
- Nancy, Jean-Luc** (2012) *La partición de las artes*. Valencia: PreTextos/Universidad de Valencia, 2013. Traducción de Cristina Rodríguez Marciel y Juan Soros.
- (2014) *¿Un sujeto?* Adrogué: Ediciones La cebra. Traducción de Felipe Alarcón.
- Noé, Luis Felipe** (1965) *Antiéstetica*. Buenos Aires: Galería Van Riel.
- (2005) “Pintura sin pintura”, en *Catálogo de la Exposición Pintura sin Pintura*. Centro Cultural de España en Buenos Aires, 9 de noviembre al 16 de diciembre de 2005. Buenos Aires.
- (2009) *NOEscritos sobre eso que se llama arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Oliveras, Elena** (2004) *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Emecé.
- (2007) *La metáfora en el arte. retórica y filosofía de la imagen*. Buenos Aires: Emecé.
- Oliveras, Elena (ed.)** (2008) *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*. Buenos Aires: Emecé.

- (2013) *Estéticas de lo extremo. Nuevos paradigmas en el arte contemporáneo y sus manifestaciones latinoamericanas*. Buenos Aires: Emecé.
- Paucke, Florian** (2010) *Hacia allá y para acá*. Santa Fe: Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.
- Pauls, Alan** (2002) Prefacio a Barthes (2002) *Cómo vivir juntos*. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- Perelman, Chaïm** (1977) *El imperio retórico*. Buenos Aires: Norma, 1997. Traducción de Adolfo León Gómez Giraldo.
- Pezzoni, Enrique** (1986) *El texto y sus voces*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Richard, Nelly** (2007) *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.
- Rosenthal, Mark** (2014) *Joseph Beuys, obras 1955-1985*. Buenos Aires: Fundación PROA.
- Sagasti, Luis** (2011) *Bellas Artes*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Santos, Felisa** (2014) “Prólogo” a Warburg, A. (2014) *La pervivencia de las imágenes*. Buenos Aires: miluno. Traducción de Felisa Santos.
- Schnaith, Nelly** (1984) “Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual”, en Revista Tipográfica nº 4. Buenos Aires. Disponible en: www.bio-design.com.ar/2-UNLa/teoria/Codigos%20Nelly%20Schnaith.pdf. Consultada: octubre de 2015.
- Smith, Terry** (2009) *¿Qué es el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Siglo XXI, 2012. traducción de Hugo Salas.
- Sobrero de Vallejo, Nanzi** (2009) Grupo Setúbal. Catálogo de mano de la muestra “Maestros santafesino”. Santa Fe: Gobierno de la ciudad de Santa Fe.
- Speranza, Graciela** (2006) *Fuera de campo. Literatura y arte argentinos después de Duchamp*. Buenos Aires: Anagrama.
- (2012) *Atlas portátil de América Latina. Arte y ficciones errantes*. Buenos Aires: Anagrama.
- Stupía, Eduardo** (2013) *¡Me arruinaste el dibujo! Dibujos a cuatro manos de Luis Felipe Noé y Eduardo Stupía*. Catálogo de mano de la muestra homónima. Santa Fe: Gobierno de la Ciudad de Santa Fe.
- Taverna Irigoyen** (1978) *Supisiche*. Buenos Aires: Ediciones Galería Rubbers.
- Thomas y Raddi** (2014) *Texto curatorial de la Muestra Joseph Beuys, obras 1955-85*. Disponible en www.proa.org.
- Thornton, Sarah** (2008) *Siete días en el mundo del arte*. Buenos Aires: Edhasa, 2009. Traducción de Laura Wittner.
- Vargas Llosa** (2013) *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara.
- Vattimo, Gianni** (1999) “El diseño y el arte de Babel”, en Temas de la Academia. *Diseño ¿Estética del Siglo XX?*. Año I, Nº 1. Buenos Aires. Academia Nacional de Bellas Artes, 1999.
- Vezzosi, Alessandro** (1996) *Leonardo da Vinci: arte y ciencia sobre el universo*. Madrid: Blume, 2012
- Vitta, Maurizio** (1999) *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona: Paidós, 2003. Traducción de Manuel Martí Viudes.

- Warburg, Aby** (1924-1929/2003) *Athas Mnemosyne*. Madrid: Akal, 2010. Traducción de Joaquín Chamorro Mielke.
- (1923/1988) *El ritual de la serpiente*. Madrid: sextopiso, 2008. Traducción de Joaquín Etorena Homaeche. Epílogo de Ulrich Raulff.
- (2014) *La pervivencia de las imágenes*. Buenos Aires: miluno. Traducción de Felisa Santos.
- Warhol, Andy** (1966) *Andy Warhol: the true story*. Entrevista de Gretchen Berg, en *I'll be your mirror: The selected A.W. Interviews*. Nueva York: Carroll and Graf Publishers, 2004.
- (1975) *Mi filosofía de A a B y de B a A*. Barcelona: Tusquets, 1978.
- Warnke, Martin** (2003) "Advertencia editorial" a Warburg, Aby (1924-1929/2003) *Athas Mnemosyne*. Madrid: Akal, 2010. Traducción de Joaquín Chamorro Mielke.
- Wechsler, Diana** (Ed.) (2015) *Pensar con imágenes*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Arte y Cultura "Dr. Norberto Griffa" - UNTREF.

4. DOCUMENTOS MINISTERIALES

- Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Técnica y Formación Docente Inicial de la Carreras de Profesorado de Artes en Artes Visuales. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2004 (80 páginas).
- Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Técnica y Formación Docente Inicial de la Carrera de Tecnicatura Superior en Artes Visuales. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2004 (52 páginas).
- Hisse, María C. (2009) *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

5. TEXTOS LITERARIOS CITADOS

- Borges, Jorge Luis** (1984) *Atlas*, incluido en *Obra Completa. Tomo III*. Buenos Aires: Emecé, 1989.
- Cortázar, Julio** (1962) *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara, 1996.
- Darwin, Charles** (1859) *El origen de las especies*. Madrid: EDAF, 2012.
- Galloway, Steven** (2008) *El violonchelista de Sarajevo*. Barcelona: El Aleph. Traducción de Nuria Salinas.
- Goethe, Johann** (1932/1969) *Fausto*. Buenos Aires: Hyspamérica. Traducción de Augusto Bunge Rareza
- Guimarães Rosa, J.** (1962) "A terceira margem do rio". En: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- Huxley, Aldous** (1954) *Las puertas de la percepción*. Madrid: Edhasa, 2009. Traducción de Miguel Hernani.

- Nietzsche, Friedrich** (1833-1885/1956) *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Hyspamérica. Traducción de García Borrón.
- Ortiz, Juan L.** (1937) “Fui al río”. En *Obra Completa*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 1996.
- Pessoa, Fernando** (1913/1935) *El libro del desasosiego*. Madrid: Hyspamérica.
- Sebald, W.G.** (2001) *Austerlitz*. Barcelona: Anagrama, 2002. Traducción de Miguel Sáenz.

6. OTROS TEXTOS CITADOS

- Bosque, Ignacio** (1982) “Sobre la teoría de la definición lexicográfica”. *Verba* 9, pp. 105-123.
- Cirlot, Juan Eduardo** (1991) *Diccionario de símbolos*. Buenos Aires: Labor, 1995.
- Pusineri, Arbuét, Franco y Juárez** (2011) “Territorio informal. Alto Verde, la necesidad de ordenarlo para formalizarlo”, ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, organizado por la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, 22-15 de noviembre de 2011.

CRÉDITOS DE LAS ILUSTRACIONES

- 1 / Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía**, Madrid. Ingreso Sede Principal. Edificio Sabatini, 2014. Archivo personal.
- 2 / Charles Ray**. *El nuevo escarabajo*, 2006. Escultura de Acero pintado y poliuretano acrílico. Dimensiones: 53,3 x 87,6 x 72,4 cm. Archivo personal.
- 3 / Michelangelo Pistoletto**. *Biennale 66*, 1966. Papel de seda pintado sobre acero inoxidable pulido. Dimensiones: 90 x 189 cm. Archivo personal.
- 4 / Ed Templeton**. *Incubadora doméstica suburbana*. (2013) Maqueta para la exposición Formas biográficas. 45 fotografías retocadas. Medidas variables. Archivo personal.
- 5 / Claudia del Río**. *Bubones*. 1995. Dibujo y foto con resina poliéster. 18 piezas de aprox. 40 x 30 cm. cada una. Archivo Museo Castagnino+macro.
- 6 / Lux Lindner**. *Espejo de príncipe*. 1997. 100 x 100 cm. aprox. Archivo Fundación Banco Patricios.
- 7 / Jorge Macchi**. *Publicidad*. 2000. Instalación. Archivo Revista Ramona.
- 8 / Plano de localización del Seminario y recorrido hasta Isla Clucellas**. Archivo personal.
- 9 / Escobas construidas con ramas de sauce, Alto Verde**, 2014. Archivo personal.
- 10 / Vista parcial de la exposición “Río das Mortes vira vermelho”**, FADU-UNL, octubre 2014. Archivo Mines y Giavedoni.
- 11 / Registro del Seminario de Arte Ambiental**. Isla Clucellas, río Paraná, 2014. Archivo Mines y Giavedoni.
- 12 / Detalle de la Instalación con proyecciones del Seminario de Arte Ambiental**, FADU-UNL, 2014. Archivo Mines y Giavedoni.
- 13 / Secuencia de imágenes que muestran el traslado desde el barrio costero de Alto Verde, Santa Fe, hasta la Isla Clucellas, frente al cauce mayor del Río Paraná**. Registro de flora y fauna en el arenal. Almuerzo y detalle de una de las escobas a las que ya hicimos referencia. Archivo Mines y Giavedoni.

- 14 /** Secuencia de imágenes que registran el montaje e inauguración de la muestra “Rio das Mortes vira vermelho”, propuesta por el artista visual Abel Monasterolo, en el marco de las Jornadas y en diálogo con lo producido en el Seminario de Arte Ambiental. Archivo Mines y Giavedoni.
- 15 /** Secuencia de imágenes que dan cuenta de la experimentación y proyecciones finales del Seminario de Arte Ambiental. En la primera fotografía podemos ver a dos alumnas de la Escuela Secundaria de la UNL en el momento de decidir sobre la selección y modo de exposición de lo producido en el seminario. Archivo Mines y Giavedoni.
- 16 / Florian Paucke.** *Hacia allá y para acá (Una estada entre los indios mocovíes. 1749-1767).* Rollo 5. 23 x 34 cm. Archivo General de la provincia de Santa Fe. Banco de imágenes Florian Paucke, 2006.
- 17 / Cartografía de los ríos Paraná, Salado y Dulce, atribuida a un observador militar de la guerra del Paraguay, 1878.** (Incluido en Sánchez Núñez, Manuel (1879) *Ojeada sobre la parte argentina de la Región Hidrográfica del Río de la Plata.* Madrid: Imprenta del Memorial de Ingenieros.) Biblioteca personal Pedro Molinas.
- 18 / Cándido López.** *Invernada del ejército oriental.* 1887-1902. Óleo sobre tela. 50,4 x 150,8 cm. Archivo Museo Nacional de Bellas Artes.
- 19 / Ricardo Supisiche.** Paisaje. 1949. Óleo sobre tela, 75 x 50 cm. Colección particular. Archivo Arhus Arte.
- 20 / R.S.** *El raigón.* 1949. Óleo sobre tela, 100 x 70 cm. Archivo Museo Provincial de Bellas Artes “Rosa Galisteo de Rodríguez”.
- 21 / Julio César Botta.** 2005. *La caída.* Acrílico sobre madera, 1,90 x 1,60 mts. Colección particular. Fotografía Silvina Helbling.
- 22 / Eduardo Elgotas.** 2009. *Nadador.* Acrílico sobre tela, 40 x 20 cm. Colección particular. Fotografía Stella Arber
- 23 / Alicia Acosta.** *Número 1349,* 2007. Objeto. 49 x 49 x 19 cm. Fotografía Silvina Mones Ruiz.
- 24 / María Teresa Serralunga.** *Pecera,* 2007. Objeto. 20 x 37 x 25 cm. Fotografía Silvina Mones Ruiz.
- 25 / Abel Monasterolo.** *Sobresilla,* 2005. Objeto, materiales, 14 x 14 x 55 cm. Fotografía Paula Monasterolo.
- 26 / A.M.** *El agua filosa,* 2006. Objeto, materiales, 12 x 44 x 40 cm. Fotografía Paula Monasterolo.
- 27 / A.M.** *Belleza latinoamericana.* 2006. Objeto, materiales, 20 x 42 x 51 cm. Fotografía Paula Monasterolo.
- 28 / Abel Monasterolo.** *El agua filosa,* 2013. Instalación Memorial de la Inundación. Fotografía Paula Monasterolo.
- 29 / Hall de Ingreso de la Escuela “Prof. Juan Mantovani”.** Santa Fe, junio de 2007. Fotografía Silvina Mones Ruiz.
- 30 / Carlos Herrera.** *Autorretrato sobre mi muerte,* 2009. Escultura de piso. 30 cm x 40 cm x 10 cm. Archivo ArteBA.

- 31 / Juan “Peti” Lazzarini.** *Yo pasto de leones*, 2001. Cerámica. 17 x 17 x 10 cm.
Archivo personal.
- 32 / J.P.L.** S/T, de la serie *Historia de una luz*, 2003. Técnica mixta. 20 x 10 x 10 cm.
(www.unl.edu.ar/mac/#)
- 33 / J.P.L.** S/T, de la serie *Bicho volador*, 2003. Técnica mixta. 10 x 10 cm.
(www.unl.edu.ar/mac/#)
- 34 / José Storni.** *Retratos*, 2014. Fotografía del artista.
- 35 / Aome Katze (Natalia Bustaver).** *Mientras tanto se divierten*, 2015. Fotografía del artista.
- 36 / Estefanía Tobke.** *Arraigada*, 2014. Archivo Escuela Mantovani.
- 37 / Natalia Bianchi.** *Construcciones Desestructuradas*, 2014. Fotografía del artista
- 38 / Catalina Sosa.** *El tic tac de la enseñanza. Reflexiones sobre el uso del tiempo en el aula*, 2015. Objeto. 20 x 20 + 10 cm. Archivo personal.
- 39 / Carlito Carvallos y Phillip Glass.** *La suma del día*, 2010. Instalación. Archivo personal.
- 40 / Cinthia Marcelle.** *Sobre este mismo mundo. 2009. Instalación.* Archivo personal
- 41 / Carlos Amoraes.** *Black Cloud Aftermath. 2006. Instalación.* (blog.scan-arte.com/2015/01/11/scan-la-32-carlos-amoraes)

ANEXO 1 / ENTREVISTAS

Claudia del Río
Fernando Farina
Abel Monasterolo
Lucila Fosco
María Teresa Serralunga
Gabriel Cimaomo
Cynthia Blaconá
Marcela Peral
Carlos Esquivel
Noelia Bustaver
Cristina Aimaretti
José Storti
Natalia Bianchi
Macarena Gómez
Estefanía Tobke
Carla Arese
Catalina Sosa
Verónica Tsernotópulos
Jimena Steiner
Sandra Mercado

Entrevista a Claudia del Río

Artista Visual, Fundadora del Club del Dibujo y Profesora de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Rosario, 3 de julio de 2013.

¿Cuándo escuchaste por primera vez hablar de “Arte sin disciplina”?

Concretamente fue en 1995, Fernando Farina, desde el Museo Castagnino cambia la reglamentación al Salón “Sin Disciplina” y recuerdo que fue un hecho muy particular a nivel nacional porque era un Salón Nacional, desbarató una cantidad de supuestos, especialmente no tanto para la gente de Buenos Aires sino para el resto. Y coincidentemente a mi me venía bárbaro porque lo que yo estaba trabajando en ese momento era algo que podía estar en varios espacios. Por otro lado no éramos conscientes de que todo competía con todos; y para el jurado era un ejercicio precioso en esa competencia elegir algo. Recuerdo que yo mandé las dos obras y ese mismo día lo encontré en una reunión, acá en Rosario, a Fabián Lebenglik, y Fabián me dijo “me emocionó tu obra”. “Emocionó”, una palabra que un jurado o un crítico teórico no usa mucho. “Emocionó”. Y le respondí: “Ah, la viste?”. Y el me anticipó que me acababan de dar el primer premio.

Después la Bienal de Bahía Blanca... se fue como contagiando. Pero Rosario fue pionero en eso.

¿La expresión ya circulaba entre artistas y profesores?

No, entre los profesores de arte no, entre los artistas quizás sí porque es más fácil pensar lo de “arte sin disciplina” para un artista que para un profesor de artes visuales. Para un profesor lo más fácil es poner categorías y aislar las cuestiones. Para un artista no porque su pensamiento es así. Yo creo que lo más interesante de esta contemporaneidad, no la de hace 10 años, de ésta, es que la pintura pintura está en la contemporaneidad, el dibujo dibujo está en la contemporaneidad, que hay una vuelta a la disciplina. Hace 10 años aproximadamente se estereotipó lo contemporáneo como que tenía que ser la instalación, lo que era de medios más mixtos, y eso produjo una cantidad de estereotipos tan academicistas como cierta pintura pintura.

¿Cómo definirías “Arte sin disciplina”?

Me ayuda a pensar esa situación lo que hacen los niños, sabemos que los niños son muy creativos, que nunca piensan en que están haciendo arte pero sí son creativos y, de alguna manera, producen sintaxis con las cosas y el espacio y los colores y las materialidades y los signos, y no saben que están haciendo pero nosotros los reconocemos como creativos. Pero la creatividad hace arte? No necesariamente, tiene que haber una formulación de un autor que se reconozca como tal para hacer arte.

Y en relación con esta definición, ¿podrías mencionar referentes teóricos o artistas que te interesen especialmente?

Teóricos sí, alguien genuino (para mí es importante que las cosas no estén de moda, sino que de verdad vengan de...) es Reinaldo Laddaga. Y como artistas... hay muchos,

después seguimos...

Sobre tu cátedra de “Pintura”, qué espacio hay para correrse de la disciplina? ¿Es posible hacerlo dentro del mismo taller?

SÍ, en la especialidad fácticamente y desde primer año queda enunciado en la materia en el taller de primer año. Enunciado apenas, porque tenemos secciones en la propia cátedra que son favoritas. Cada alumno propone al grupo algo que lo desvele pero la naturaleza de ese algo puede ser absolutamente cualquiera. Entonces, esas son cuestiones son cuestiones que los empiezan a sacar de los lugares, o percepciones que les hago hacer en su casa, desde la oscuridad, la claridad, cosas que tienen que hacer fuera de la facultad y en soledad. O traslados que hacemos a determinados lugares a trabajar en el lugar y queda mucho más... pero siempre cuidando que el estudiante sienta que está conformando un oficio. Yo me considero una persona con oficio y mi propia obra tiene una carga artesanal importante. Si bien dentro de la facultad soy rotulada como conceptual, cosa que no entiendo pero es lógico que sea así.

Hoy el arte contemporáneo está muy manoseado, con muchos lugares comunes, con muchos supuestos fáciles, y en realidad hay que desmontar todo ese aparato porque si no lo hacemos repetimos cosas peores, como se hacía un desnudo en el siglo XVII.

¿Y qué cosas los desvelan?

Y los desvela de qué van a vivir. No para favoritos sino algo general. Los desvela la relación de lo que estudian con su inserción laboral.

Y de los grupos tenés la gente... (Hago un paréntesis).

Algo que yo milito es formar autodidactas. La facultad es una maravillosa experiencia que empieza y termina, pero lo que yo quiero es gente que sea autodidacta, que genere un mundo paralelo, en soledad o con otros, pero que sepa lo que quiere y que alimente todo el tiempo ese mundo paralelo. Entonces, los “Favoritos”, esa sección tiene mucho que ver con los mundos paralelos y con el autodidactismo de las personas. A algunos hay que despertarlos y se despiertan y otros vienen con ese mundito, con ese ADN que lo que uno hace es seguir dándole estímulo y vitaminas.

¿Esos favoritos son espacios curriculares?

No, son cosas que se registran en la materia, son algunas actividades.

Por ejemplo, te puedo dar tres lindos.

1. Una jovencita arma una muestra dentro de la facultad de su abuelo pintor peluquero. Vimos toda esa muestra y nos emocionamos. Se toma el trabajo de traer en un flete una muestra enorme porque había millones de cuadros y que su abuelo en vida solamente los expuso en la peluquería. Ella cuenta que el abuelo en los momentos que tenía libres se ponía a pitar y estaba todo el tiempo yendo y viniendo. Esa es una.
2. Otra tiene como treinta perros en su casa y la ayudamos a armar como una pasarela con las mesas del taller donde hace desfilar sus treinta perros a la facultad.
3. Un chico y una chica, además de estudiar arte empezaban a trabajar con costuras y trajeron a todos sus amigos punk a desfilar ahí adentro.

Todo eso estimula y alimenta a todos. Eso es primer año. Que ellos puedan percibir

cosas así desde primer año. Otra cosa que les digo es que mi clase es un teatro y que cuando entran, entran a un teatro. Quiénes son los actores y quiénes el público? Esa representación de un espacio de ficción es para que no se sientan como empleados públicos. Trabajo en la Universidad pública con muchísimo orgullo, placer y honor pero no quiero empleados públicos.

Entrevista a Fernando Farina

Profesor y Crítico de Arte.

**Autor de las Bases del Salón Nacional del Museo Municipal de Artes Visuales
"Juan B. Castagnino en 1995.**

Buenos Aires, 6 de febrero de 2015

¿Cuándo escuchaste por primera vez hablar de "Arte sin disciplina"?

Empiezo por aclararte Isabel que ya en el debate acerca del Plan de Estudios de la Escuela de Bellas Artes (UNR) en el 85, desde el alumnado se propuso borrar el esquema de disciplinas, pero finalmente no se consiguió imponer ese modelo y se llegó a una propuesta intermedia con cuatro terminalidades (grabado, pintura, escultura y teoría y crítica) pero con una materia troncal, Taller de Arte Experimental (TAE), que contradecía ese sistema, ya que planteaba la posibilidad de proyectos grupales incluyendo artistas de distintos años y la obligación de todos los docentes del mismo año a colaborar en los proyectos que libremente proponían los alumnos (algunos de los proyectos excedían cualquier límite conocido hasta ese momento). Los principales boicoteadores del TAE fueron los docentes!

El nombre de Arte sin Disciplina fue invento en su momento con un pretendido efecto comunicacional. No era feliz ni alcanzaba un título como Salón Abierto a Todas las Disciplinas Artísticas, y reconozco que el título incluía tanto el planteo de incluir a todas las disciplinas como advertir que se estaba produciendo en muchos casos un arte que no podía ser asimilado a ninguna disciplina.

A partir de esa propuesta, hubo dos concursos que tomaron el modelo, y para los cuales me "contrataron" como asesor y también como uno de los curadores en un caso (Premio Braque ganado por Lux Lindner, pensá que hasta entonces cada año estaba dedicado a una disciplina distinta) y como jurado en el otro (Premio del Banco Nación, que ganó Jorge Macchi).

Todo tiene una explicación histórica, por supuesto. Pero te aclaro: no estoy en contra de los concursos "disciplinarios"-

Como ves, mucho para charlar.

Intervención de Carlos Herrera (artista visual que obtiene en 2011 el Premio Petrobrás ArteBA)

El antecedente del año 85 y la creación del TAE son claves para entender parte del cambio.

Yo no estoy en contra de las disciplinas, pero prefiero al artista en libertad, en su capacidad, mas allá de la materia, materialidad o posibilidad de hacer de la técnica y su condición un arte encajonado en posos comunes.

A los curadores y críticos les encanta encasillar y entender la producción de los artistas y sus pensamientos en celdas de espejos. Me aburren cuando hacen eso.

Amo a los artistas.

Continúa Fernando Farina:

En relación con el debate del Plan de Estudios en el 85, recuerdan quien tuvo a su cargo la coordinación del primer TAE? En el Plan Vigente (Res. CD 023/2010 y CS 247/2010) el taller no forma parte de la carrera y no hay ningún espacio curricular que desde su denominación y objetivos promueva acciones similares. No obstante lo cual, a partir de lo charlado con Claudia, sé que muchas de sus actividades contemplan esta perspectiva, junto al aprendizaje de la disciplina a su cargo.

El TAE fue una propuesta que provino del estamento estudiantil (convenida con los docentes y la dirección luego de fracasar en el intento de armar solo dos grandes talleres que abarcaran las diferentes disciplinas, técnicas, historias, teorías, etc. (es lo que yo llamé el boicot de los docentes y la Dirección). Te explico: inicialmente se planteaba una división en dos grandes talleres, plano y espacio, pero con la decisión de terminar con la lógica del armado del plan de estudio de acuerdo a las técnicas. Sin embargo se respetaba cierto formato tradicional para que se pudiera ejecutar, ya que el cuestionamiento por parte de la Dirección era que no se iba a poder realizar un taller abierto ya que no habría docente que pudiera encararlo. Pensé que en ese momento los talleres se mantenían como talleres de dibujo, escultura, pintura, etc dentro y fuera de la facultad.

Como te dije, el TAE fue el "experimento" que quedó de esa propuesta, luego de perder la votación acerca de los cambios generales. De esta forma, el plan de estudios quedó como un mix: una estructura tradicional y el TAE conviviendo. Aun así, el TAE fue muy importante, porque allí se trataron de desarrollar varias de las ideas que se venían trabajando.

La idea del TAE era romper con la estructura tradicional de cátedra donde el docente tenía el "poder de decisión" y pasarlo a los estudiantes. Por eso, la idea era que los estudiantes hicieran las propuestas y los docentes (teóricos, prácticos, es decir todos) tuvieran que ayudar en la elaboración y la resolución. Se admitían propuestas grupales, grupos integrados por alumnos de distintos años, proyectos disciplinarios, interdisciplinarios, transdisciplinarios, políticos, sociales, lo que se te ocurra. Se suponía que debía ser un espacio abierto, las reuniones eran de todos los alumnos con todos los docentes de un mismo año. Los docentes tenían la obligación de asistir como extensión a cada una de sus cátedras.

También recuerdo que alumnos de otras carreras podían hacer como optativa la materia TAE, de allí que había cruces con estudiantes de antropología, psicología, letras, etc.

Sin embargo el proyecto fracasó por muchos motivos, empezando porque los docentes no quisieron aceptar cambiar su rol y fueron boicoteando el proyecto. Sin embargo algunas experiencias que quedarán en la historia (si vos la escribís je). Personalmente participé del llamado TAE Ludueña un proyecto social (que incluía una sede en una villa) que en sus años de apogeo debe haber tenido unos veinte o treinta integrantes, con gente de distintas carreras y de distintos años, lo que lo hizo más perdurable, en función de que recuerdo de que estado en quinto año, había gente de primero.

Pero su fracaso también habría que entenderlo en términos políticos. Me parece lógico que un proyecto así surgiera con la vuelta de la democracia, pero también que naufragara pocos años después con el advenimiento del menemismo. Porque cambió la cabeza de mucha gente, y ya no se trataba de pensar en cómo cambiar cosas, a partir de cierta ideología y sobre todo valores, sino de apuntar a los intereses personales, al individualismo, etc.

Te diría que fueron los mismos estudiantes que otrora batallaron por los cambios que ahora a gritos pedían que le saquen la pesada carga de tener que definir una propuesta, de tener que decir qué querían hacer.

Gracias por las referencias sobre el Premio Braque del 97 y el Premio Panco Nación del 2000. Teniendo en cuenta estas fechas, sigue siendo el Salón Nacional del Castagnino, en 1995, la primera referencia institucional?

Es en el marco de este Salón donde se enuncia la categoría? Fue una propuesta tuya? Trabajaste con alguien más?

Sí, claro, el de Rosario fue el primero; fue una propuesta mía cuando trabajaba de "coordinador" en el Museo Castagnino (estuve solo un año). En ese momento no existía la denominación de "curador" pero era lo que hacía... Graciela Sacco me ha dicho que en realidad ella fue la que me insistió para que lo hiciera, pero la verdad es que no me acuerdo. Lo que sí te puedo decir es que quería que los artistas que quedaban fuera de los salones por motivos disciplinarios, pudieran participar, sobre todo porque en Rosario había muchos y muy buenos: Sacco, Vitali, Machado (aunque se lo aceptaba como pintor), Del Río, Costantino, etc.

En ese momento era el director editorial de la revista Espacio del Arte donde se discutían todos estos temas. Pensá que escribían: López Anaya, Glusberg, Elena Oliveras, Elsa Flores, Pablo Suárez, Roberto Jacoby, Yuyo Noé, etc. (y también Taverna, Ravera!). Era un momento de reflexión, de auge de las instalaciones, y donde desde la revista buscábamos adelantarnos. Salieron pocos números, pero fue una experiencia muy interesante. El que quedó en el tintero era "Contra las instalaciones", luego de que la revista había promovido la exposición 11 x 11 instalaciones en el Museo Castagnino, que posiblemente haya sido una de las muestras más visitadas de la historia (te juro que nunca vi tanta gente en ese museo).

Ojo que el que tomó la idea inmediatamente fue Andrés Duprat, que hizo el salón de Bahía Blanca con ese modelo, sobre todo porque luego de que me fui del museo, volvió Miguel Ballesteros a la dirección y se volvió al salón por disciplinas.

En tu respuesta anterior explicitás que no estás en contra de los concursos "disciplinarios". Contrastando ambas perspectivas, por qué la necesidad de aclararlo y cuál es tu posicionamiento al respecto en el ámbito, por ejemplo, del Fondo Nacional de las Artes o de otra institución con la que trabajes?

Es que no tengo nada contra las disciplinas, y no me parece mal que alguien quiera solo pintar o hacer un salón de pintura; el problema es cuando se trata de algo oficial que pone de manifiesto un concepto, como sucede con el Salón Nacional, al cual cada vez le agregan "ridículamente" más disciplinas para abarcarlo todo. Me avergüenza.

4. En relación con la educación superior en artes visuales, seguís acordando con la necesidad de un espacio como el del TAE?

Disculpame que tiro ideas sueltas. Es curioso que el TAE tenga varios puntos en común con los que podríamos denominar Taller-Clínica, que en mayor o menor medida (con relación a los lugares) vienen proliferando, aunque en ocasiones tengo la sensación de que se apunta allí más a la legitimación que otra cosa, cuando el TAE planteaba otra cosa (la obra grupal era grupal en serio).

El TAE tiene un nombre no feliz por lo de "experimental" que todavía se ve que resonaba en la cabeza de Naranjo por aquellos años, y que de alguna manera puede confundir. Te imaginarás que artistas como Juan Pablo Renzi ya habían denostado lo experimental, y él era uno de los tantos interlocutores que teníamos en la época.

De cualquier forma, y más allá de que los talleres aunque mantengan los nombres hayan cambiado (como te contó Claudia), el problema es que otros se mantienen, e inclusive docentes se agarran de lo único que creen pueden y deben calificar: la técnica. Lo que pasa en las cátedras de Grabado es increíble, aunque sean dirigidas por personas que aparentemente son conscientes de que no debiera ser así.

Habría que pensar qué debiera ser el TAE hoy. De hecho con Carlos estamos pensando un programa de Taller para artistas, organizado por el Fondo Nacional de las Artes, y todas estas cosas se irán viendo...

Hoy, 2015, a veinte años del Salón, mantendrías la denominación de "arte sin disciplina". Es posible pensarla en diálogo con las nociones de "hibridación", "fuera de campo", "post-autonomía". Qué teóricos y qué artistas que puedan inscribirse en esta perspectiva te interesan?

Así como te digo que no estoy en contra de las disciplinas, te diría que contradictoriamente estoy en contra de los rótulos y las clasificaciones (adoro el texto de Borges que usa Foucault como prólogo). Siento que las cosas se escapan por todos lados, que tratar de encasillar es someter, condicionar, que hay que estar siempre atentos a los límites, que hay que reflexionar acerca de qué significa transgredirlos, que hay que accionar siempre en esos lugares.

Y no sé, creo que no usaría arte sin disciplina, eso fue de una época, un momento, tuvo su sentido en esos años (ya en el Braque Lebenglik sugirió los puntos suspensivos entre paréntesis), cuando los salones tenían disciplinas, los estudiantes no podían presentarse, se debatía acerca de si una obra era dibujo o pintura...

Una cosa más: al salón de arte sin disciplina llegaron cientos de obras (todavía se mandaban las obras), hubo que clausurar medio museo para poder realizarlo... Sigamos.

Entrevista a Abel Monasterolo

Profesor Titular de “Pintura” y “Arte sin disciplina” en la Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani”. Santa Fe.

Director de Museos de la Municipalidad de Santa Fe.

Director del Museo Municipal de Artes Visuales de la ciudad de Santa Fe.

Santa Fe, 2 de julio de 2013.

¿Cómo se organiza el espacio curricular del Taller de Integración y Síntesis?

Dos horas cátedra semanales para Arte sin Disciplina, que se articulan con todos los demás talleres o disciplinas.

Tengo una programación que fluye de acuerdo al grupo.

Uno tiene un plan previo, una programación, un objetivo. Pero después también, a partir de la devolución del grupo, voy acondicionando a lo que el grupo pretende o, como ellos a su vez tienen que ir armando su propia imagen, hay chicos que necesitan incorporar otras tecnologías que no estaban previstas en un principio, ya sea la danza, ya sea el video, el cine, entonces, también consultamos a otros docentes que pueden no estar dentro del plantel de la Escuela de Artes.

Cómo se promueve la relación entre los talleres disciplinares y Arte sin Disciplina?

Es un espacio que tiene vida propia, en realidad, porque la planificación de algún modo lo exige; pero todos los años puede ir variando de acuerdo con las necesidades del taller y de los estudiantes. De acuerdo con las propuestas de los estudiantes vamos ajustando la programación.

Vos me decías que a veces la propia disciplina se sale de los bordes y pide otro tipo de trabajo.

Si, ya creo que está instalado dentro de lo contemporáneo, que el artista o el estudiante de hoy en día tiene la misma mirada que los artistas que están trabajando. Como que no están acotados al campo disciplinar, aparecen necesidades de expresión que deben incorporar nuevos medios para expresarse. Y los nuevos medios pueden ser otras disciplinas que se estén dando en la Institución o que haya que buscarlas fuera del marco institucional.

¿Y cuál es la importancia de prever un horario en el plan de estudios para esas búsquedas?

Lo del horario se establece básicamente para consultas y contar los proyectos, o mostrar algún tipo de imágenes. No funciona como taller porque no le da el tiempo para el trabajo de taller. Quizás si esas horas estuviesen incorporadas como taller sería más fácil, tendría que tener mayor carga horaria o redefinir toda la situación de todos los talleres, donde quizás todos los docentes trabajen juntos. Viendo cómo es la postura de un estudiante de arte hoy. El estudiante de hoy visita muestras, ve artistas, y se da cuenta que con una sola disciplina no le alcanza. Entonces, pensar tu obra desde ese lado es poco, siempre necesitás incorporar algo. Por eso creo que un cuerpo de docentes que estén colaborando me parece que es una mirada mucho más amplia. Y nos metemos en el terreno real de lo contemporáneo, así como aparecen estudiantes que necesitan

saber del bordado, tenemos que recurrir quizás a alguien que esté trabajando con el bordado. Sos cosas muy puntuales a veces.

Hay un programa que elaboró Julio, organizado a partir de cuatro trabajos prácticos?

Establecemos cuatro trabajos, esto está así en el programa. Desde el *Object Trouvé* en adelante. Pero eso es modificable porque si aparece una propuesta que es superadora, yo como docente la acepto.

Me das un ejemplo?

Vamos a suponer que yo les digo vamos a trabajar sobre el “objeto encontrado” o sobre... uno de los ejercicios puede ser que, a partir de una obra en el plano, una pintura, una publicidad, ellos deben llevarla a la espacialidad. Ahora, si un estudiante me dice “yo lo quiero teatralizar”, me aparto del campo de la escultura y me meto en el campo de lo teatral. Y hay experiencias teatrales en la Escuela. En eso tiene que ser ágil la materia, estar atentos para que cuando aparezcan las necesidades tengan quién se las pueda resolver.

Y respecto de esta concepción de arte contemporáneo que vos señalás, ¿quiénes son tus principales referentes como artistas y como teóricos, que para vos representan o refieren esta tendencia o modalidad de trabajo?

Un texto que trabajamos es “Pintura sin pintura” de Noé, que hace una reflexión sobre el derrumbe de esas cuestiones estáticas de las disciplinas y donde lo que en realidad tenemos como objetivo es recuperar la imagen, ya sea desde el campo que sea. Yo creo que eso es el punto. Pero después, hay referentes históricos: en lo local, por ejemplo, yo tuve la oportunidad de trabajar con Peti Lazzarini. Y era, en ese sentido, un pensador de una cabeza muy libre que podía estar, su obra tenía giros hasta de 180 grados. Su obra podía ser de un formato, de una escala menor, a pasar a instalarse en una obra de teatro o en una indumentaria. Su obra era mutante, permanentemente. Y eso a mi también me dio, de algún modo, una experiencia y un aprendizaje. Yo no sé, no creo, que él lo supiera como arte sin disciplina. Él era un indisciplinado. Y entonces, era a favor de él. Al no tener una disciplina ortodoxa podía moverse en cualquier medio.

¿Lo reconocés como un maestro?

Como un maestro, como un referente fuerte en esta concepción del arte contemporáneo, pero creo que él ni lo pensó por ese lado.

¿Y respecto de referentes teóricos?

Hay varios, desde los libros de Marchan Fiz. Hay mucha teoría escrita pero yo me ajusto..., está bien lo leo, pero ya te digo: la experiencia que uno capitaliza trabajando la imagen con artistas como en este caso, Noé, con quien estuve participando no como ayudante sino cuando pensaba su producción para Venecia. Y los que estábamos ahí, él nos preguntaba cosas y nosotros le tirábamos colores e ideas y él hacía su propio razonamiento, pero para nosotros era un aprendizaje verlo moverse con una absoluta

libertad, un hombre mucho mayor que nuestra generación. Y creo que eso es lo que uno capitaliza. Los textos son bienvenidos pero la experiencia artística. Por ejemplo, cuando vos lees las acciones de Joseph Beuys, vos decís, este tipo tenía una cabeza instalada en otro lugar ya. Y yo también lo tomo como un referente. No lo conocí pero he leído sobre sus estrategias.

En relación con Lazarini, con Beys, ellos tenían una concepción performática. Qué es lo que te interesa de eso y en qué medida la performance forma parte de arte sin disciplina?

Lo que me interesa es que cambia la situación del soporte de obra, deja de ser la tela, la madera, para pasar a ser tu propio cuerpo. La forma en que se involucra el autor es mucho mayor. Y la obra puede ser leve o no, de acuerdo a la situación que desarrolle. Tuvimos la experiencia aquí con Martín Molinaro, un referente de Rafaela, que sería de algún modo un trabajo en continuidad con la obra de Beuys. El artista que es obra. En la escuela lo trabajamos y a veces los mismos estudiantes en Arte sin disciplina lo llevan al campo de la danza contemporánea o algunas acciones performáticas que pueden hacer tanto en el espacio público como privado.

¿Qué sucede en la práctica con los alumnos y en qué medida sus trabajos ponen de manifiesto estos desplazamientos hacia los bordes?Cuál es la respuesta de los alumnos?

La mayoría de los alumnos lo hacen en forma natural. Es una cuestión generacional. Son muy pocos aquellos que quieren estar encerrados en una sola disciplina. No sé por qué, pero generalmente los grabadores que tienen una producción más sistemática y les cuesta más salirse. Pero el resto no, el resto está ávido de no quedar instalado en una sola disciplina.

Y a partir de qué estrategias lo promovés?

Textos, imágenes, historia del arte y, a su vez, hacemos una práctica de llevar al taller distintos personajes. Por ejemplo, un *luthier*, un diseñador de juguetes, un titiritero, un músico... Esa historia de poder charlar con un hacedor que no está dentro de la "lógica" de las artes visuales, creo que como estrategia me sirve para incorporar otros formatos. Nosotros le damos cierta cantidad de herramientas pero también les estamos diciendo, ojo, hay otras posibilidades, otros caminos, y estamos permanentemente instando a que los transiten y que aparezca el error.

Tendríamos una lógica de las artes visuales que se está revisando?

Lo que hacemos es transitar, parar, reflexionar y nuevamente transitar. Ese es el sistema.

¿Y el sentido de la obra de arte? Ese parar, reflexionar, se realiza con qué propósito?

Bueno, ellos tienen que conceptualizar lo que hacen. Tienen que aprender a entender qué es lo que producen. Hay, en cuarto año, se produce un texto en el que ellos hablan de su propia obra. Es muy complicado, es costoso poder hacerlo porque los chicos no están acostumbrados a escribir, y menos sobre su propia obra, y menos si no tienen definida la imagen. Entonces, es como muy paralelo, yo tengo ciertas reticencias con

respecto a eso, yo creo que es más fácil si ellos escribieran sobre otro tema y paralelamente van haciendo su obra. A mí, como artista, me cuesta mucho trabajar y paralelamente ir pensando lo que hago. Cuando trabajo, me refiero en plástica, no voy pensando como lo voy haciendo, lo hago. Por eso te digo que tengo ciertas dudas con respecto a esto.

¿En qué medida la búsqueda conceptual promueve cambios en la representación formal?

Se promueven cambios porque al analizar lo que vos realizaste aparecen muchas más preguntas que respuestas y esas preguntas te llevan a generar cambios formales.

¿Qué relaciones se establecen entre interpretaciones del mundo y formas de representación genuinas (según los intereses de los alumnos) dentro y fuera del ámbito educativo?

Primero, hay mucha información. Estamos ligados al mundo. La información tiene un recorte. Con Internet están vinculados. Ahora nosotros trabajamos mucho con la información que es genuina del productor, que hay que descubrirla. El docente puede descubrirla o él mismo, en el momento de conceptualizar, aparece aquello que no estaba previsto. Por ejemplo dice: “mi tema es tal cosa”, pero en realidad cuando empezó a producir y a describir lo que estaba haciendo, se da cuenta que su tema no era “tal cosa” sino que en realidad era otra cosa. En ese sentido hay mucha profundidad.

¿Cómo evaluar?

Es muy complejo evaluar, encontrar un solo criterio para algo que decimos tenemos miles de criterios, y no cerramos ninguna puerta... es muy difícil evaluar desde un solo ángulo... Algunas posibilidades: la relación texto-imagen. Si hay una relación coherente, permanente entre el texto que producen y la imagen. Porque me ha pasado leer un texto y ver que es una obra en sí misma que no se refiere a la imagen.

Entonces, parte del taller es esta relación entre texto e imagen, es parte de la estrategia de enseñanza y aprendizaje? Y parte del objeto que se espera producir, no sólo un objeto plástico sino también un texto escrito que de cuenta de él?

Hay dos docentes de texto con quienes estamos permanentemente en contacto y si bien ellas tienen la última palabra con respecto al texto en general, nosotros aportamos viendo si tiene relación con la obra.

¿Esto se hace tanto en el Profesorado como en la tecnicatura?

Sí. Y en el profesorado hay alguna reflexión sobre ese objeto enseñable?

Sí, por ejemplo, uno de los objetos a construir es el juguete, y muchas de esas construcciones están llevadas al campo de la enseñanza. Se va ajustando, todo este tipo de ejercicios pueden pensarse para el campo de la docencia.

Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas, complejas, producir y atribuir sentido en el mundo contemporáneo, en qué medida AsD promueve reflexiones sobre la condición humana y el sentido de la propia existencia de los estudiantes, de los artistas?

Creo que sí porque AsD te da una libertad que... primero asusta, vienen de dos o tres años donde hay consignas muy ajustadas. Y aquí no hay consignas y tenés la libertad absoluta. Y entonces, ahí comienza la duda y la duda también genera acciones. Creo que en un mundo lleno de imágenes, aparecen siempre imágenes que nos sorprenden. Evidentemente, la materia ayuda a repensar lo que estamos haciendo. Insisto con esto, habría que nuevamente pensar ese utópico taller donde el estudiante entra y estamos una cantidad de docentes en el mismo plano que pueden ayudarlo a construir.

AsD marca o da la pauta para el trabajo de las 12 horas aunque tenga un espacio curricular más breve?

Sí, lo que pasa es que se prolonga en un taller, o en su casa, te da un impulso diferente... La diferencia entre un estudiante de arte y un estudiante, por ejemplo, de ingeniería, la diferencia que yo noto es que el estudiante de arte, primero, aprende a vivir en la diversidad mucho más rápido, y puede hacer giros enormes desde donde está parado porque el arte posibilita este tipo de cosas. Aprender a mirar, a entender, a correrse del lugar donde estás para ponerse en el lugar del otro. Esa situación dinamiza. No solamente las artes visuales, en lo que a mí me consta.

Cuando te ofrecieron ser docente de AsD cuál fue tu expectativa sobre ese espacio?

En principio fue un orgullo porque había un antecedente que era un amigo, que era Julio, a quien respetaba y admiraba por su capacidad, como artista y como intelectual. Pero después, un tanto de miedo. Digo, estaré a la altura de Julio? El me apoyó mucho y dijo esto va a funcionar.

Las expectativas son siempre frescas, porque año a año, nunca ocurre lo mismo y eso es lo interesante.

Entrevista a Lucila Fosco.

Profesora Titular de “Política y Gestión Cultural” en la Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani” y en el Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL.

Coordinadora de las Escuelas de Educación Artística de la provincia de Santa Fe. Ministerio de Innovación y Cultura.

Desde mediados de los 90 se intensifica en nuestro país el debate sobre la necesidad de eliminar la referencia a las disciplinas en las Bases de las Convocatorias a Salones Nacionales y Regionales. En este contexto, se incorpora la noción de “arte sin disciplina”, la cual es retomada cada vez con más frecuencia en el ámbito de galerías, ferias y bienales.

Sin embargo, los Planes de Profesorado, Licenciatura y Tecnicatura siguen estructurándose a partir de las disciplinas del campo de las artes visuales (dibujo, pintura, grabado, escultura y cerámica).

1. ¿Cuál es su posición sobre el borramiento de las disciplinas en las convocatorias a Salones y Premios?

La frecuencia de algunas prácticas artísticas y la diversidad de sus aspectos –contenido, medios, efecto, entre otros-, la globalización y su oferta de velocidad de información, el desarrollo de las industrias culturales que amplían el margen de consumidores, ofrecen en general un panorama del cambio significativo en relación al arte. También las instituciones de artes visuales como escuelas, museos, galerías y editoriales incrementan el interés y la relevancia sobre la incorporación de nuevas posibilidades en las expresiones artísticas. Aún precipitado, incompleto, o inmaduro el arte actual comparte los fenómenos del mundo, por lo que las convocatorias a Salones y Premios deberían atender al borramiento de los límites de las disciplinas porque es la nueva realidad del artista y del arte y no creo que la solución sea la incorporación de nuevas categorías sino más bien la supresión de todas. Sin embargo, te cuento que como directora hace tres años presenté un proyecto al consejo académico para ubicar a todos los profesores de cuarto año juntos en un solo espacio con la intención de incrementar esta posibilidad de apertura y no tuve éxito, lo que me hace concluir que todavía falta, en ciudades más pequeñas tal vez, justamente tiempo de maduración sobre lo que es hacer y pensar el arte hoy.

2. ¿Recuerda cuándo y dónde escuchó por primera vez la expresión “Arte sin disciplina”? ¿Cuáles son sus referentes (artistas o teóricos) en relación con esta concepción del arte?

La primera vez que escuché la expresión “Arte sin disciplina” fue como cursante de la Licenciatura en artes visuales en la UNL, de los profesores de taller: Julio Botta y José Luis Roses. Pero tomó cuerpo fuertemente en la escuela Mantovani cuando en el año 2003 Julio Botta trabajaba en el cambio curricular que se avecinaba. Pensó en un espacio incorporado a los talleres de cuarto (talleres tradicionales) en el que un profesor tenía como desafío revelar a los alumnos justamente las manifestaciones artísticas que surgían y que no podían “clasificarse” según los cánones tradicionales. Era justamente

una mirada a lo contemporáneo, a lo “fuera del tiempo”, innovaciones visuales en las que la exploración, la búsqueda y el impulso conceptualista caracterizaban esas prácticas. Pensemos que recién las computadoras e internet llegaban a nuestros hogares, lo que me lleva distinguir la propuesta de Julio Botta que se proponía saltar algunos (muchos) criterios conservadores, enfrentar el cambio en el momento que ocurría aunque aún no en Santa Fe.

3. ¿Cuáles son los espacios curriculares en los que, en su institución, se problematizan los márgenes disciplinares y las búsquedas que trascienden los formatos tradicionales?

Especialmente en los talleres de arte de 4to y en disciplinas tales como Estéticas Contemporáneas y por supuesto en el espacio Arte Sin Disciplina. Sin embargo esto depende del profesor y su postura frente a lo nuevo, sus propias experiencias y propuestas artísticas y su capacidad de reflexión frente a la pluralidad del mundo artístico que implica que no siempre lo que es válido para uno lo sea para otro, esto no sólo en relación a las producciones en arte, sino a los eventos y público actuales.

4. ¿Qué sucede en la práctica con los alumnos? ¿En qué medida en sus trabajos se producen desplazamientos hacia los bordes de las disciplinas (dibujo, pintura, escultura, grabado, cerámica, escultura)?

Sucede de todo. Algunos comienzan la carrera con una fuerte idea de que el arte responde a cánones académicos, otros con criterios más amplios. Generalmente todos convergen en una misma dinámica por la cual los criterios se amplían. Ya en tercer año los alumnos comienzan a buscar su imagen personal y en cuarto presentan un proyecto que desarrollan a partir de una premisa a elección que tiene que ver con un concepto, una vivencia, una problemática u otras. En la mayoría de estos trabajos se reconoce el desplazamiento hacia los bordes de las disciplinas, aunque parten de una en particular. Algunas experiencias (Gadamer dice del arte que es una experiencia que transforma, lo digo en este sentido) realmente logran conmocionarnos, sus expresiones se vuelven acontecimiento, un encuentro que transforma y que, para mí, es el verdadero sentido del arte.

5. ¿Podría hablarnos de sus criterios o modalidades de evaluación del trabajo de los alumnos?

Evaluar es valorar la construcción del conocimiento que el alumno realiza en relación a el currículo y al desarrollo que se ha producido de la materia. En nuestras disciplinas artísticas, particularmente en los talleres de arte, el sentido se compromete en distintos aspectos según el año de cursada. En los primeros la técnica parece ser lo principal, apreciando por supuesto el compromiso con la materia (asistencia) y en la presentación de los prácticos. Acercándonos a los últimos años el compromiso del alumno con su propia sensibilidad, la percepción y la creatividad al momento de plasmar sus propias ideas definen también el proceso de evaluación. La materia que dicto es Organización y Gestión Cultural. Pertenece en el currículo al 4to año de cursado de los alumnos de Tecnicatura Superior en Artes Visuales. Se plantean algunos prácticos parciales que tienen

que ver con la reflexión de conceptos claves en relación a la realidad. El práctico final tiene como consigna la presentación de un proyecto cultural donde se puedan desarrollar todos los aspectos que ponen en funcionamiento una idea tales como recursos humanos, desarrollo en el tiempo, análisis de las fortalezas y debilidades geopolíticas y sociales, costos y recursos económicos, índices de sustentabilidad, entre otros. Los criterios de evaluación se desarrollan en relación a la originalidad de la idea, la factibilidad de su puesta en marcha en relación a la propuesta y el lugar de desarrollo, y las posibilidades de transformarlo en un proyecto sustentable.

6. ¿Cuáles son las estrategias a partir de las cuales se promueven desplazamientos intra y transdisciplinares? Podría darnos un ejemplo de su propia práctica docente?

Trasponer lo intrínseco de un medio a otro siempre tiene que ver con adecuar al mejor medio, al mejor soporte, la plasmación de la idea. La estrategia no puede separarse de la reflexión, a la comprensión de una realidad -ya sea la del alumno, el mundo, etc- al contenido, en definitiva a la idea. Monumental o mínimo, con solo barro o pintura, o con medios digitales, u otros, si es actual los límites siempre se cuestionan. En mi práctica como docente creo que se trata de acercar a los alumnos a lo que sucede en el mundo, algunas veces nos divertimos con ejemplos como si fuera posible abrir, como en Abu Dabi, una sucursal de Louvre y un nuevo Guggenheim aquí en Santa Fe. Las reflexiones de los mismos alumnos hacen posible vislumbrar la premisa de que toda gestión parte de una idea pero no puede prescindir de un análisis que de cuentas de un proceso complejo y de la factibilidad del resultado esperado. En gestión también un desplazamiento interesante es poder mirar la urdimbre de sentidos, formas y contenidos que no solo se advierten en las expresiones artísticas, sino en un entramado también particular que hoy se conforma también por los museos, las editoriales, las bienales y los grandes eventos, los críticos y el público.

7. ¿En qué medida la búsqueda conceptual promueve cambios en la representación formal?

Qué relaciones se establecen entre interpretaciones del mundo y formas de comunicación “genuinas” (según la propia experiencia y los intereses del alumno dentro y fuera del ámbito educativo)?

La búsqueda conceptual es justamente un hecho contemporáneo, implica múltiples formas de ser. Para los alumnos esa búsqueda dentro del ámbito educativo es altamente productiva, aún en los casos en que la misma búsqueda -por lo que mueve o advierte o saca fuera de sí- pueda ser en cierto sentido paralizante, porque un ámbito de reflexión guiada y en compañía de pares es el lugar propicio en donde la resultante es la producción artística personal.

8. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida la noción de “Arte sin disciplina” promueve reflexiones sobre la condición humana y el sentido de la propia existencia?

Creo que son característicos de las propuestas contemporáneas la intensidad, lo conmensurado, el impacto. El borramiento de las disciplinas lo propician porque abre a las experiencias artísticas un sinfín de posibilidades. Siempre es un desafío de reflexión ya sea sobre la existencia propia o sobre sentimientos universales que implican bucear en la profundidad de los conceptos que se incluyen. Creo que es así ante todos los estímulos, incluso se trate del llamado “arte light” -que propicia belleza o felicidad- confirma fundamentos estéticos de artistas que traen consigo una pasión que lo ha provocado o ha tenido que encontrar como protagonista de su existencia.

Entrevista a María Teresa Serralunga
Regente de la Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani”
Santa Fe, marzo de 2015.

1. ¿Cuál es su posición sobre el borramiento de las disciplinas en las convocatorias a Salones y Premios?

Los concursos y salones, en su forma tradicional, tienen la necesidad de reglar y clasificar. Por lo tanto, se aproximan más al paradigma clásico disciplinar, en el que es fácil diferenciar una expresión de otra. No veo mal que se continúe con aquella tradición, si se tiene cierta amplitud a la hora de aceptar las obras. En su intento por ampliar el campo de la convocatoria, en vez de borrar las disciplinas, algunos concursos fueron agregando otras como, por ejemplo, "objeto", "arte textil", "instalaciones", "arte y tecnología". La incorporación de nuevas categorías o posibles "disciplinas" surge de la natural necesidad de definir las. Esas expresiones novedosas que surgen como algo emergente, tienden con el tiempo a constituirse (una vez que son nombradas) en disciplinas.

Creo que pueden perfectamente convivir espacios que diferencien las disciplinas y otros que legitimen las que están en los bordes o combinan una multiplicidad de ellas. Ya en otras épocas se habló del arte como totalidad. El borramiento o entrecruzamiento de las disciplinas es una tendencia que se ha dado en diferentes momentos de la historia del arte. Esta concepción del arte por lo general ha encontrado su mejor expresión en otros espacios por fuera de los salones, y muchas veces surgen como contraposición a aquella estética tradicional.

2. ¿Recuerda cuándo y dónde escuchó por primera vez la expresión “Arte sin disciplina”? ¿Cuáles son sus referentes (artistas o teóricos) en relación con esta concepción del arte?

La primera vez que escuché esa expresión fue en la Escuela Provincial de Artes Visuales. No estaba en esa época dictando clases en el nivel superior, por lo que no podría precisar el momento con exactitud, pero se incorporó la expresión en ese nivel para definir un espacio curricular que permitiera abarcar las expresiones artísticas que habían aparecido a lo largo del siglo XX y que no estaban consideradas en la estructura de la carrera o no se las incluía en el contenido de los talleres tradicionales. Creo que fue Julio Botta quien aportó esa denominación al nuevo espacio en la escuela. No sé en particular qué teórico llamó a ese proceso "arte sin disciplina". Se me ocurre en este momento, como ejemplo, Marchan Fiz en "Del arte objetual al arte de concepto", que describió de alguna manera el fenómeno, aunque no con ese término.

3. ¿Cuáles son los espacios curriculares en los que, en su institución, se problematizan los márgenes disciplinares y las búsquedas que trascienden los formatos tradicionales?

Destaco, aparte de las materias más teóricas (estéticas contemporáneas, gramática visual, laboratorio de la forma y otros) los talleres de 3° y 4° año. En particular en estos últimos, (paradójicamente llamados "de la Especialidad"), la mayor carga horaria per-

mite búsquedas más personales y profundas, animadas por la elección y postura de algunos de los profesores.

En cuanto a la postura frente al arte, suelen enfrentarse en la institución dos posiciones antagónicas: la que defiende las disciplinas y el oficio con el riesgo de olvidar la dimensión simbólica del arte y la que da lugar preponderante al concepto, por debajo del cual a veces se relega la importancia de los aspectos técnicos. Creo que la continuidad del debate puede resultar sintetizadora enriqueciendo ambos extremos.

4. ¿Qué sucede en la práctica con los alumnos? ¿En qué medida en sus trabajos se producen desplazamientos hacia los bordes de las disciplinas (dibujo, pintura, escultura, grabado, cerámica, escultura)?

Por un lado la definición del Taller tiende a limitar la expresión a esa disciplina. El profesor siente el mandato de enseñar la disciplina para la que está trabajando y las escuelas de arte tienen la responsabilidad de ser transmisoras de saberes disciplinares. En este sentido, la enseñanza por disciplinas proporciona cierta garantía de esa transmisión. Sin embargo, si se trabaja de manera cerrada hacia adentro de la disciplina, sin dar la posibilidad de apertura y de relacionar, se corre el riesgo de limitar la libertad de expresión y de que los trabajos de los alumnos resulten áridos o sin sentido. Los desplazamientos se dan en la medida en que se anime a los alumnos a explorar relaciones con los otros talleres y materias, y con el mundo en que viven. También, dentro de una disciplina, por ejemplo, en particular en el Taller de Escultura, el desplazamiento se da en función de reconocer la escultura como algo mucho más amplio que lo que tradicionalmente se ha entendido. Las concepciones actuales de desmaterialización, de pérdida de pedestal, de campo expandido, por ejemplo, si bien siguen hablando de "escultura" involucran posibles desplazamientos.

5. ¿Podría hablarnos de sus criterios o modalidades de evaluación del trabajo de los alumnos?

Específicamente en el taller, evalúo el proceso de creación, el compromiso con sus búsquedas personales, el descubrimiento personal de materiales y recursos, la manera en que logra comunicar las ideas, la selección de formas y materiales más adecuados a su intención expresiva, la originalidad, el crecimiento en las resoluciones técnicas, la manera en que presenta su obra, los aportes al grupo de trabajo y como importante indicador, que el estudiante logre estar conforme y satisfecho con sus resultados.

6. ¿Cuáles son las estrategias a partir de las cuales se promueven desplazamientos intra y transdisciplinares? Podría darnos un ejemplo de su propia práctica docente?

Los desplazamientos se realizan permitiendo el diálogo entre los espacios curriculares. Se trata de que los estudiantes logren concebir esos espacios como partes de un todo. Traer los bocetos realizados en dibujo al taller de escultura y dar continuidad a sus creaciones desde otros puntos de vista es un ejemplo de desplazamiento. A veces las necesidades expresivas hacen que dentro de un taller surja una producción de otra disciplina. Por ejemplo, que en escultura se geste una Cerámica. Otro ejemplo son las convocato-

rias institucionales en torno a un tema común. Es esas ocasiones los estudiantes sienten más libertad y se dan más posibilidades de desplazamientos.

7. ¿En qué medida la búsqueda conceptual promueve cambios en la representación formal?

Qué relaciones se establecen entre interpretaciones del mundo y formas de comunicación “genuinas” (según la propia experiencia y los intereses del alumno dentro y fuera del ámbito educativo)?

El arte conceptual (en general) ha generado cierta distancia entre el autor y la realización (manufactura) de la obra, ya que el artista ha necesitado de otros recursos que se han desarrollado por fuera del campo artístico. Muchas veces también, distancia entre la obra y el espectador no habituado, ya que algunas tienen cierto hermetismo y necesitan el apoyo de otros textos para ser comprendidas.

8. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida la noción de “Arte sin disciplina” promueve reflexiones sobre la condición humana y el sentido de la propia existencia?

El arte siempre ha promovido reflexiones sobre la condición humana. Sin embargo, la noción de "arte sin disciplina", que bien podría ya considerarse anacrónica, puede relacionarse a una mirada actual del mundo en el que todo -más inestable- se mezcla, se funde y se modifica constantemente.

Entrevista a Gabriel Cimaomo

Coordinador de Extensión y Profesor Titular de “Estética”, “Ética profesional” y “Crítica de Arte”, en Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani”. Santa Fe.

Santa Fe, abril de 2015.

Desde mediados de los 90 se intensifica en nuestro país el debate sobre la necesidad de eliminar la referencia a las disciplinas en las Bases de las Convocatorias a Salones Nacionales y Regionales. En este contexto, se incorpora la noción de “arte sin disciplina”, la cual es retomada cada vez con más frecuencia en el ámbito de galerías, ferias y bienales.

Sin embargo, los Planes de Profesorado, Licenciatura y Técnica siguen estructurándose a partir de las disciplinas del campo de las artes visuales (dibujo, pintura, grabado, escultura y cerámica).

1. ¿Cuál es su posición sobre el borramiento de las disciplinas en las convocatorias a Salones y Premios?

Corresponde al derecho ordenar un estado de cosas existentes y en tal sentido actualizar sus normas en función de las necesidades actuales de los distintos sectores de la sociedad. La legislación sobre un tema y su reglamentación devienen *a posteriori* siempre que no quiera ser arbitraria.

Entendemos que los salones y concursos tienen la necesidad de abocarse a esta tarea a la hora de redactar sus bases para las convocatorias, tarea que requiere conocer el estado del arte de las prácticas y producciones artísticas de su tiempo para ajustarse a la realidad.

Observamos que durante la última década las distintas convocatorias han ido incorporando tímidamente nuevas categorías para contemplar la inclusión de prácticas artísticas contemporáneas que no se ajustan a las disciplinas clásicas al uso (objetos, instalaciones, acciones, arte digital, net art, entre otras) que aparecen, no obstante como si se tratara de excepciones a la regla. Sin embargo y apelando a la epistemología de Khun, la proliferación de estas “anomalías” nos hablan más bien de una crisis del modelo que normativiza un estado de cosas y a pesar de la resistencia inicial no ya de la comunidad artística sino más bien de los gestores del arte, parece imponerse la necesidad de un cambio de paradigma abarcador y superador de las diferencias entre lo que se incluye en las convocatorias y sus reglamentos como prácticas emergentes y lo que sucede en la realidad del mundo del arte contemporáneo donde las categorías aparecen cada vez más desdibujadas.

2. ¿Recuerda cuándo y dónde escuchó por primera vez la expresión “Arte sin disciplina”? ¿Cuáles son sus referentes (artistas o teóricos) en relación con esta concepción del arte?

Mi primera experiencia personal con los entonces denominados “nuevos soportes” (acciones, *performances*, objetos, instalaciones) fue hacia finales de la década de los 90, durante mis años de profesionales provenientes de campos disciplinares afines (psicólogos, pedagogos, publicistas, diseñadores y artistas de diversas ramas, entre otros). La pertenencia a este grupo heterogéneo propició mi acceso a una cantidad de propuestas dentro y fuera de la formación académica que, en el contexto, destacaban por la novedad, originalidad y su transgresión de los límites disciplinares al uso. Mi motivación por este tipo de expresiones, a mi leal entender creativas, fue el detonante de mi ingreso oficial en este tipo de prácticas artísticas de ruptura en las que venía incursionado esporádicamente y de manera informal a lo largo de mi vida. Sin embargo fue hacia el año 2001 cuando, durante mi estancia en la ciudad de La Plata, escuché por primera vez la denominación “arte sin disciplina” para referirse a un constructo teórico de vanguardia, de la mano de un grupo de colegas pertenecientes a la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Grande fue mi sorpresa cuando, vuelto a mi ciudad natal y siendo ya docente de la Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani”, vi plasmada lo que hasta entonces entendía como un enunciado en un espacio de taller, creado a propuesta del Prof. Julio Botta, a quien me honra reconocer como uno de los mayores referentes de mi vida artística. Entre tantas citas que podría hacer, Botta, curador del primer Salón de Arte Objetual realizado durante mi gestión al frente de la Jefatura de Extensión Cultural de la Mantovani, señalaba: La producción artística descentrada, en el límite o excedida, la desautomatización del lenguaje, las operaciones de reciclaje o de “post-producción”, la descontextualización o la resemantización del objeto dado o creado, son algunas de las acciones intervinientes en el proceso creativo que permiten abordar el problema del arte-objeto a partir de lo fáctico y a construir el sentido desde lo real y lo imaginario. (2007)

3. ¿Cuáles son los espacios curriculares en los que, en su institución, se problematizan los márgenes disciplinares y las búsquedas que trascienden los formatos tradicionales?

En nuestra institución gozamos de un raro privilegio en la medida de que hace muchos años se creó un espacio denominado “Arte sin disciplina”, en el cual nuestros estudiantes tienen la ocasión de establecer cruces entre los aprendizajes realizados en los distintos talleres pero también de problematizar conceptualmente sus producciones a partir del aporte de disciplinas teóricas como filosofía, antropología, semiótica, estéticas contemporáneas, arte, ética y profesión, entre otras. En la misma línea cuentan con un espacio de síntesis para la realización de su trabajo final, en el cual y en función de sus intereses y de la especialidad elegida amalgaman el lenguaje plástico y verbal en una producción que da cuenta de los resultados -siempre parciales- de sus búsquedas durante este trayecto académico inicial de su formación artística.

4. ¿Qué sucede en la práctica con los alumnos? ¿En qué medida en sus trabajos se producen desplazamientos hacia los bordes de las disciplinas (dibujo, pintura, escultura, grabado, cerámica, escultura)?

Seguramente en lo que respecta a los desplazamientos hacia los bordes de las disciplinas realizados por nuestros estudiantes en sus prácticas podrán dar cuenta de manera más cabal los profesores de los talleres. No obstante en el desarrollo de mis espacios disciplinares tengo la oportunidad de comprobar de forma permanente cómo dichos desplazamientos se hallan inscriptos en su hacer artístico y académico de forma casi espontánea, acorde a lo que, a mi leal entender, traen incorporado no solo de su paso por nuestra institución sino fundamentalmente del hecho de ser hijos de su tiempo, habitantes de un cultura con la que interactúan naturalmente y que se resiste cada vez más a encasillamientos categoriales de todo orden.

5. ¿Podría hablarnos de sus criterios o modalidades de evaluación del trabajo de los alumnos?

Entendiendo que la evaluación es una instancia de aprendizaje y síntesis de un trayecto del proceso formativo, el examen para acreditar Arte, Ética y Profesión consiste en la producción y defensa de un trabajo final -estudio de caso, artículo académico o ensayo breve- en el cual los estudiantes, constituidos en grupos reducidos, construyan conocimiento mediante la práctica de la investigación, el debate y la elaboración escrita de algún tema vinculado a la amplia problemática en torno a la polémica relación entre arte y ética. Para el desarrollo del tema los alumnos pueden ahondar en alguno de los tópicos abordados durante el desarrollo del espacio (arte y sexualidad, arte y muerte, arte político, arte extremo, bioarte) o bien proponer algún otro de su interés que resulte pertinente respecto a los objetivos y contenidos de la materia.

El trabajo y su presentación deben incorporar imágenes mediante el soporte visual que estimen adecuado.

Se valora el trabajo realizado así como su defensa atendiendo a los siguientes criterios: Argumentación conceptual. Establecimiento de relaciones. Empleo de lenguaje técnico. Capacidad de reflexión en torno a la problemática abordada. Originalidad y creatividad en la selección y presentación del tema.

6. ¿Cuáles son las estrategias a partir de las cuales se promueven desplazamientos intra y transdisciplinares? Podría darnos un ejemplo de su propia práctica docente?

Los desplazamientos intra y transdisciplinares resultan inherentes a los contenidos del espacio Arte, ética y profesión. La materia supone la recuperación de cuestiones estéticas, psicológicas, socio-políticas e incluso propiamente filosóficas -desde la noción más antigua y abarcadora del ser, de origen metafísico a corrientes más actuales ligadas a las definiciones epistemológicas o la problematización del lenguaje y la existencia humana-. Por otra parte el material de cátedra, tanto teórico como audio-visual da cuenta de estos desplazamientos debido a la ubicuidad de los conceptos abordados por las prácticas artísticas que se tematizan: arte tanático, arte erótico, arte político, arte y tecnología. De entre los tópicos mencionados, arte y cuerpo constituye el eje transdisciplinario en torno al cual se verifican de manera preminente dichos desplazamientos. El cambio de paradigma operado en torno al cuerpo en el arte desde la década del 60 en adelante –década

histórica en la que pasa de ser objeto de representación a constituirse en sujeto o soporte de obra- y sus diversas expresiones englobadas en la categoría de *body art* (acción, performance, body painting, tatuajes, entre otras) convoca la atención de la mayor parte del estudiantado año a año.

7. ¿En qué medida la búsqueda conceptual promueve cambios en la representación formal?

Qué relaciones se establecen entre interpretaciones del mundo y formas de comunicación “genuinas” (según la propia experiencia y los intereses del alumno dentro y fuera del ámbito educativo)?

Al no llevar un seguimiento de la evolución en torno a la representación formal de las producciones de los estudiantes solo puedo remitirme estrictamente a mis prácticas artístico-académicas. Habiendo sido convocado como disertante en dos oportunidades durante 2014 y en el entendimiento de que las temáticas planteadas requerían una apropiación y presentación coherente tanto desde lo conceptual como desde lo formal, propuse en nuevo formato que denominé *ponencia-performática*, la primera en el “Ciclo de pensamiento contemporáneo 2014”, en Candace, titulada “*El Estado del Arte del Arte Actual. Hacia una nueva síntesis*”, la segunda “El reencantamiento del mundo” en el marco de las Jornadas Latinoamericanas “Arte, Ambiente y Ciudad”, realizadas en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL. Para esta última, conforme al postulado –teórico-existencial- de llamado y legado a las nuevas generaciones, convoqué a participar a dos ex-alumnas artistas.

Estas propuestas me exigieron asimismo esgrimir una primera definición del término. Denomino entonces *ponencia performática* a un formato artístico-comunicacional de carácter transdisciplinario por medio del cual se desarrollan conceptos en torno a un tema determinado apelando a los multilenguajes (verbal, plástico, corporal, musical, audiovisual, performático).

El registro de estas propuestas como de otras intervenciones anteriores de este autor constituye asimismo material de consulta para los estudiantes quienes pueden acceder a través del sitio web de la cátedra.

8. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida la noción de “Arte sin disciplina” promueve reflexiones sobre la condición humana y el sentido de la propia existencia?

Ante todo –nobleza obliga reconocer- que esta última pregunta de la entrevista me interpela en lo más profundo de mi ser y hacer artístico y personal –si es que es posible a esta altura de mi vida diferenciar lo uno de lo otro-. Intentaré no obstante esbozar una síntesis de los bucles temáticos que orientaron mis búsquedas y recorridos artístico-existenciales. Algunos de los términos que confluyen en los bucles a los que aludo son: arte indisciplinado, arte encarnado, autorreferencialidad y creatividad. Estos términos, que dialogan con otros tematizados *ad hoc*, subyacen explícita o implícitamente como soporte

conceptual de mis producciones, constituyendo los nodos que, a modo de efecto capitoliné, anudan la red de significados posibles de mis diversas propuestas.

Sabemos que la amplitud de criterios artísticos instalada a partir del anclaje histórico del arte conceptual ha dado lugar a la transgresión de las preceptivas disciplinares en búsqueda de otras manifestaciones posibles, apelando a una variedad innumera de recursos expresivos que convencionales o no, permiten el libre juego de medios, formatos, soportes y técnicas.

De la multiplicidad de expresiones que tienen lugar en el marco de lo que gusto llamar “arte indisciplinado”, me limitaré a reflexionar sobre aquellas que implican al cuerpo humano como soporte de obra, las cuales propician de forma directa y sin mayores interferencias la manifestación de la dimensión autorreferencial propia de toda expresión artística.

Elijo el término “arte encarnado” para poner de relieve esta dimensión autorreferencial que se potencia en las expresiones de arte corporal (*body art*, acciones, *performance*). Al encarnar la obra el artista logra una aproximación más vivencial de los ideales de las vanguardias históricas, fundamentalmente los del surrealismo: la aproximación entre arte y vida. En tal sentido, la ficcionalidad adjudicada tradicionalmente como una propiedad inherente a toda manifestación artística pasa a ser relativa y solo debería considerarse en algunas expresiones artísticas. Esta vía propiciaría, en términos de Jiménez, “una *estetización emancipatoria*, y no meramente alienante como la que vivimos en la actualidad, de la experiencia humana. Una generalización de las capacidades creativas de los seres humanos” (Jiménez, J. 2006. *Teoría del arte*. 1ª ed., 3ª reimp. Madrid, Tecnos/Alianza. Pág. 224)

Considero que cada vez que un artista expone, se expone poniendo de manifiesto cómo siente y se siente en torno a su presente, su pasado o cómo se proyecta prospectivamente. Es decir condensándonos a modo de documento iconográfico su historia singular que, en tanto humana, es a la vez universal. Nada nuevo por otra parte: el lugar del artista que expone su mirada sobre sí mismo y la realidad que habita, aunque es justo destacar, con la contundencia que provoca hacer literalmente carne el propio arte. Esto sucede cada vez que el cuerpo se hace obra, es decir cuando las fronteras entre arte y vida se difuminan.

La producción es el arte de construirnos, de permitirnos atravesar la experiencia del fluir creativo en lo que, en última instancia, es el proceso de nuestra propia creación, al mismo tiempo que desdoblarnos instrumentalmente, siendo a la vez partícipes y observadores, encarnando al protagonista y criticando su actuar, involucrándonos activamente y tomando la distancia posible que nos habilita a referirnos a esa otredad que son nuestras producciones, en tercera persona.

En este sentido, el arte sin disciplina nos habilita a un mayor despliegue de nuestra creatividad en tanto nos permite superar los límites inherentes a toda práctica disciplinar.

“El obrar sigue al ser” sentenciaban los latinos, poniendo en palabras una idea instalada en las raíces mismas de nuestra cultura. Si bien consideramos que toda acción humana refleja de algún modo el ser de las personas, el mundo del arte propicia de forma privilegiada nuestra capacidad expresiva que, canalizada a través de algún lenguaje jamás puede eludir del todo, aun cuando así lo pretendiera el emisor, su dimensión autorrefe-

rencial. Dicho de otro modo, no solo no podemos dejar de comunicar sino de comunicarnos. Aceptar esto es asumir una parte constitutiva de nuestra condición humana.

En coherencia con estos postulados concluyo citando un fragmento del concepto de mi obra *Caleidoscopio*, realizada para el Salón del Autorretrato (Mantovani, 2007). En esa oportunidad, presenté un objeto instalado consistente en un libro de artista que recogía cincuenta imágenes autobiográficas de momentos significativos de mi vida creativa: (...) *De todos modos y más allá de la imposibilidad humana de dar cuenta de nuestras vidas mediante un programa pictórico o narrativo, procuro -al menos conscientemente- limitar mi ambición a mejorar la resolución de las imágenes de mi microcosmos. (...)*

Entrevista a Cyntia Blaconá

Profesora Titular de “Estéticas contemporáneas” y Regente de la Escuela Provincial de Artes Visuales “General Manuel Belgrano”

Rosario, Santa Fe, 3 de julio de 2013.

1. Cómo se organiza el espacio curricular del Taller de Integración y Síntesis? ¿Cuál es la distribución horaria semanal?

Por una cuestión de horarios y por una cuestión de tradición propia de esta escuela siguen hasta cuarto año las disciplinas. El *Taller de Integración y Síntesis*, acá pertenece al Área Docente, es parte del *Taller de Docencia IV*, espacio que los profesores utilizan para repensar las prácticas en la escuela. O sea que no es el espacio de producción.

Eso sucede en el profesorado y qué pasa en la Tecnicatura?

Eso sucede en el Profesorado, en la Tecnicatura es diferente, ya que tiene espacios curriculares como Proyecto Final y Proyecto de Intervención Comunitaria.

En el Profesorado de Artes Visuales, las propuestas transdisciplinarias, o sin los límites de las disciplinas, se trabajan desde las mismas disciplinas. Lo que hacemos es el cruce a partir de los conceptos teóricos que se ven en *Estéticas Contemporáneas* y *Estética de la Recepción, Arte Argentino y Latinoamericano*, y eso es trabajado desde las disciplinas. Desde hace pocos años, me desempeño en el espacio curricular de las Estéticas Contemporáneas, que parten de reflexionar sobre los conceptos, los dispositivos estéticos, las poéticas visuales y los procesos artísticos desde la década del sesenta hasta la actualidad. Reflexionar acerca de las vanguardias, neovanguardias y posvanguardias, las tensiones entre arte y política y las deslimitaciones en el campo del arte como las nociones de obra y artista. Mi cruce es entre lo que sucede en Europa y Estados Unidos con Latinoamérica. Se trabaja en conjunto, cuál es la mirada desde los distintos centros, y no una mirada derivativa de las prácticas artísticas latinoamericanas en relación al *mainstream*. Y cómo se miran ahí las disciplinas, cuáles son los planteos para el rompimiento de esas barreras y eso es llevado a la práctica en nuestros talleres.

Es decir, que desde Estéticas Contemporáneas promovés una reflexión que es retomada en los talleres disciplinares.

Si. Pero no trabajo sola, es un trabajo interdisciplinar, junto a los demás docentes. En cuarto año cada estudiante trabaja en su proyecto personal y desde cada taller se acompaña ese proceso. Después los chicos trabajan en Escultura, en lo que sería la disciplina, el rompimiento de las barreras de la propia disciplina.

Y esas consignas de trabajo, ¿son siempre las mismas o dependen de cada grupo?

Dependen de los proyectos de cada grupo. Por ejemplo, la profesora de Escultura plantea que a partir de lo que ven en Estética –por ejemplo, el rompimiento de las barreras, desarrollen un proyecto. Hay propuestas de todo tipo, hay instalaciones, hubo un trabajo muy interesante el año pasado, abordado desde la Ecología, digamos desde pensar otras materialidades como el poroto, la semilla del poroto. Entonces, las chicas, todo el año desde el principio germinaron porotos, trabajaron el color, trabajaron

también ligado a un video que es “El huevo de la serpiente”. Y trabajaron para poder socializarlo de modo que eso fuera plantado en un espacio público, que fuera repensado desde allí.

Y para el desarrollo de esos proyectos, ¿consultan a especialistas, por ejemplo, sobre temas ambientales, contenidos de biodiversidad, o lo resuelven hacia el interior de la institución?

En general está resuelto hacia el interior de la institución, pero también hay consultas. Se amplía con materiales teóricos y con búsquedas de distintas fuentes. En algunos casos, la profesora acude, los manda a mí que doy Estéticas Contemporáneas, para que les proponga algunos artistas, para que les proponga visiones diferentes sobre la temática, y si existe la posibilidad de hacer alguna entrevista a algún artista de la ciudad se hace. En estos últimos años también se hicieron consultas a otros profesionales, y esto cada vez se va trabajando más.

Entonces, parten del planteo teórico y la reflexión desde Estéticas Contemporáneas, pasa al espacio de las disciplinas, se proponen algunas consignas vinculadas con los proyectos y también en el espacio de la integración y síntesis desde el campo pedagógico hay una reflexión.

Exactamente. No pasa en todas las disciplinas porque también depende mucho de cada uno de los profesores. Pero este año están propuestos distintos trabajos interdisciplinarios, a los cruces los organizó directamente la dirección, entonces por ejemplo este año, Estéticas Contemporáneas específicamente trabaja con Cerámica.

Entonces se trabaja la Cerámica Contemporánea y el quiebre de la disciplina en la propia Cerámica.

Estamos trabajando con la experimentación de la cerámica sin horno, cómo se plantea la cerámica desde el punto de vista de la sensorialidad, del olor, la cerámica pierde su olor cuando se hornea.

Entonces cómo trabajo el olor de la cerámica si la cerámica no está cruda. La propuesta es trabajar desde lo sensorial, nosotros reciclamos la cerámica. La profesora de la mañana ya lo hizo y ahora lo hacemos a la noche. Y trabajamos la sensorialidad de la cerámica. Lo que me provoca, qué me provoca la mano, qué me provoca el olor. Y eso se deja para que se vaya destruyendo con el tiempo y se vuelve a poner en el bote para que otro grupo lo trabaje.

Digamos, lo que hemos tratado de alguna manera con estos trabajos es reforzar un área que no tenemos, un área específica que tampoco sé del todo, lo estoy estudiando ahora, si realmente tiene que haber un espacio que sea únicamente “Arte sin Disciplina” o si realmente desde lo disciplinar es posible repensar, o sea, creo que me da más fuerza para repensar qué pasa con la disciplina, desde el mismo espacio disciplinar.

Y en esta concepción del arte, podrías contarme cuáles son tus referentes, artistas o teóricos.

Bien, yo trabajo el género. Sobre todo, género y arte contemporáneo. Yo me alinee mucho con una teórica chilena que es Nelly Richard, que entiende a la crítica feminista como crítica cultural. No plantear el feminismo desde el punto de vista de un feminismo

versus machismo, o una cuestión de sostener estos antagonismos, sino que lo que produce el feminismo es repensar la sociedad en su conjunto y cuáles son las relaciones sociales, políticas, a partir de esas nociones de género. Y bueno, por supuesto que me gusta todo el arte feminista desde los sesenta en adelante. Me gusta muchísimo Mona Hatoum, los cruces entre anticolonialismo y feminismo, me gustan las propuestas que tienen que ver con las diversidades sexuales, me gusta muchísimo desde ese campo.

Y pensando en la influencia que han tenido los estudios sobre el género en el arte, y en el arte performático, hay alguna instancia de trabajo en la escuela respecto del cuerpo como materia de expresión?

Esto es, ya te digo nuevo, yo estoy en *Estéticas Contemporáneas* desde mitad del año pasado, acá con el arte se llegaba hasta un momento, se llegaba a los sesenta pero se trabajaba más el *Pop*, el *Minimal*, y mi entrada a Estéticas... cambió de alguna manera la mirada en ese espacio curricular, porque yo estoy mucho más ligada a la *performance*, al *happening*, a las acciones, al arte conceptual sobre todo. Pero también el ingreso de nuevos profesores, con otras trayectorias y una dirección que apoya constantemente la experimentación, los trabajos extramuros, la función social del arte y la educación. Y entonces ha cambiado muchísimo la mirada y hemos hecho dentro de la misma *Estéticas Contemporáneas* algunos ejercicios que tienen que ver con, por ejemplo, reformular la obra de Ligia Pape, que es “El gran divisor” y salimos a dar una vuelta manzana y eso causó mucha impresión en las alumnas por tener que exponerse, una mirada distinta a su cuerpo, y de allí fue después la reflexión teórica: qué plantean los artistas, cómo plantean el cuerpo, de qué manera el cuerpo del artista es parte de su obra, cuáles son las propuestas de acción, cómo entonces el cuerpo es un cuerpo no sólo individual sino también colectivo y social. Reflexionar desde ahí, por ahora se articula desde Estéticas y desde algunas áreas con las cuales yo tengo mucha afinidad con los profesores. Ahora se están proponiendo, incluso ya los chicos después de estas experiencias quieren para la Semana de las Artes, hacer un cuadro vivo, que es el cuadro de César Caggiano que fue nuestro primer director. Entonces se va a hacer un cuadro vivo, esto todavía no se sabe, es una sorpresa para la Semana de las Artes, pero sí están reformulándose las actividades.

Como te decía, hay una nueva mirada en la escuela, una propuesta diferente, no mejor sólo diferente. Desde el año 2012, estamos llevando adelante muchas actividades que permiten el encuentro entre artistas, estudiantes, profesores, historiadores, críticos, directores de museos, etc. Participamos de la Semana del Arte en Rosario, realizamos el Congreso de Arte, Diseño y Educación Artística, la Jornadas de Educación Artística, Jornadas de Arte y Política y Jornada de Arte y Memoria, estas últimas organizadas por los estudiantes.

¿Qué pasa con los alumnos cuando les proponen consignas de desplazamiento de los bordes disciplinares y cuando vos abordás estas problemáticas?

En general, primero es todo un choque. Como está estructurada la carrera, *Historia I* es hasta el Barroco, o sea que toda la carrera está ligada a la disciplina, desde una mirada histórica. Entonces, llegar a los últimos años para repensar la historia como la

repensaron en los sesenta, volver a repensar el cuerpo, volver a repensarse ellos, implica un primer choque. Pero en lo general, las propuestas que salen a fin de año superan incluso mis expectativas. El año pasado hubo unas acciones muy interesantes. Las chicas, ya te digo, estas de la germinación, toda la lectura desde que brota hasta cómo la instalo, de qué manera es la luz...

Te propongo volver a tus referentes en el campo artístico.

A mi me gusta muchísimo Lygia Pape y Lygia Clark. Me gusta muchísimo Ernesto Neto. Valeska Soares, me gusta el GAC (Grupo Arte Callejero), los colectivos de arte, las acciones y sobre todo el arte feminista. Trabajo mucho con teóricos latinoamericanos, argentinos, chilenos, mexicanos, peruanos, etc. Me resultan muy interesantes los aportes de Ticio Escobar, sobre todo su análisis sobre el arte y la cultura popular, Nelly Richard, Ana Longoni, Malosetti-Costa, Viviana Usubiaga, entre otros. Me parece que nosotros debemos reformular nuestras teorías a través de nuestros propios ojos. O sea, no ser contados únicamente desde la mirada del otro, sino contarnos desde nuestra propia mirada. Y cómo nuestra mirada, de alguna manera, nos da otra visión.

¿Cómo evaluar este tipo de propuesta?

Siempre es importante la evaluación y creo que es a través de una evaluación crítica. O sea, si realmente se ve en la propuesta aquello que propusieron, si de alguna manera se reformularía y por qué, cuáles son los criterios que utilizaron para el abordaje de la obra. Esa evaluación la hacen más con la profesora de la disciplina, acerca del trabajo, pero yo lo hablo desde el punto de vista de *Estéticas Contemporáneas* donde la evaluación es siempre a través del análisis de la imagen. Yo creo que nunca debemos perder de vista la imagen, creo que la reflexión teórica debe únicamente servir para eso, para reflexionar sobre la imagen. Yo muchas veces siento que los teóricos han vaciado la experiencia de ver. Y en esto me ayudó mucho el campo de la educación: Inés Dussel, Ana Abramowski, Gabriela Augustowsky, todos estos teóricos de la educación, y también Eliseo Verón, el mismo Quevedo, Rossana Reguillo Cruz, que repiensen la imagen, José Luis Brea, y su trabajo con los regímenes escópicos. Nunca debemos perder de vista la imagen, o sea, el análisis teórico nos debe servir para reformular esas imágenes, para hacer reflexiones críticas, la imagen ya sea tradicional o la imagen contemporánea. Y cuando hablo de imagen, hablo de todo tipo de imagen, no digo escultura, pintura, sino todo tipo de imagen.

¿En qué medida este cambio conceptual cambia lo formal?

Hay dos cosas, yo creo que no se debe perder de vista ninguna de las dos cosas, por eso, a veces creo que estoy en una duda en el sentido de cómo reformular estas prácticas dentro de la propia disciplina o si tiene que haber un espacio por fuera. Reformularlas dentro de la propia disciplina implica no perder de vista cuáles han sido los fundamentos de la disciplina. Eso creo que es, yo lo veo como una fortaleza porque me permite, incluso rompiendo con la disciplina realmente tener en cuenta cuáles han sido esos fundamentos. Entonces, creo que ahí hay algo para pensar, desde ese punto de vista

me parece interesante conservar algunas cuestiones disciplinares y dentro de lo disciplinar romper los límites, que el árbol no te tapa el bosque. Y bueno, seguir reformulando y repensándolo.

Con la cuestión de las materialidades, allí sí apunto a generar memorias visuales distintas, sin perder de vista la tradición. Yo creo que las nuevas obras lo que te permiten es volver a leer las obras anteriores. Y en eso, por ejemplo, cómo hacerlo hoy en un mundo lleno de imágenes, repleto de imágenes. Yo no sé si hay demasiado, creo que se muestra demasiado lo mismo. Lo que debemos fortalecer es una mirada que todavía sigue soslayada, por eso digo la importancia del género y del feminismo, y la importancia de los movimientos de diversidad sexual, de diversidad cultural, justamente porque esos movimientos siguen estando soslayados incluso hoy. Entonces, me parece que se muestra demasiado pero demasiado de lo mismo. Yo lo formulo desde otro lugar. Por ejemplo, Judy Chicago me sirve para replantear cómo es, cómo se piensan las imágenes a la hora de sentarse a comer. En su obra de *Dinner Party* cuestiona la historia del arte como una historia de las producciones de hombres, blancos y occidentales, trabajando en tensión con la famosa mesa de Leonardo Da Vinci en *La última cena*. Quiénes se sientan a la mesa de Leonardo, quiénes se sientan a la mesa de Judy Chicago, quiénes se sientan en la mesa de Marcos López, que vuelve de alguna manera a reforzar, en una mirada casi ambigua, porque uno no sabe si es crítica o no, algo establecido del machismo latinoamericano, el hombre del asadito, soy yo y mis amigos. Entonces, yo creo que allí está la perspicacia del docente, qué imagen o qué obra repiensa todos estos momentos, distintos momentos, cómo repiensa la tradición. La selección de la obra es el gran fuerte del docente.

¿Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” promueve reflexiones sobre la condición humana y el sentido de la propia existencia?

Sí, es interesante como las vanguardias han pensado, piensan y siguen pensando la condición humana desde el punto de vista de romper con ciertos tabúes y cómo se vuelve a repensar la sociedad en su conjunto. Yo creo que el gesto crítico de las vanguardias no hay que perderlo de vista, ese germen de las vanguardias por más que se hable del fracaso, fracaso hasta cierto punto, uno de los puntos que no hay que perder de vista de las vanguardias es esa posibilidad de que el lenguaje transforma la vida. O sea, no se trata de creer que el arte puede transformar el mundo pero sí transformar la mirada de aquellos sujetos a los cuales nosotros le damos la posibilidad de estar en contacto, por eso es tan importante volver a repensar la función social del arte, cuál es la función social del arte. Porque yo creo que las instituciones se han olvidado de cuál es la función social de las instituciones y del arte. Los museos, por ejemplo, los museos están vacíos. Hoy en las muestras, generalmente participa gente del campo específico, y a mí me interesa mucho que la participación del público sea amplia. Tenemos que intentar encontrar los dispositivos para que las producciones artísticas se encuentren con todos.

Y que otros espacios sí te interesan como alternativos al Museo hoy.

Yo creo que el museo debe reformularse, no creo que los espacios de afuera o los espacios de adentro sean los únicos, sino que hay que trabajar una mirada conjunta, creo que las instituciones más arraigadas, como el museo y las escuelas, tienen una función, y otras instituciones tienen otras funciones, y todas deben trabajar para visibilizar espacios no visibilizados, para proponer otras cosas distintas. Hoy, hay un vacío que tiene que ver con no pensar cuál es la función del arte dentro de la sociedad.

Y habría un rol diferencial de lo que llamamos “arte contemporáneo” respecto de esta posibilidad de ofrecer nuevas maneras de mirar, de interpretar, de explicar?

Sí, lo que pasa es que yo ahí veo una cuestión que no ha podido solucionar el arte contemporáneo, que es cómo llegar al público, el público en general, y que el gran mercado del arte ha sabido succionar el potencial crítico del arte contemporáneo. Hoy uno no sabe si es realmente crítico o si lo que está expuesto ahí es para poder llegar a otras instancias. Entonces, el arte contemporáneo se encuentra hoy en una encrucijada y se tiene que volver a repensar.

Hay una distancia que la hubo desde los sesenta. Yo creo que falta un gran trabajo educativo, el arte contemporáneo no llega a las escuelas.

¿Entonces reconocés su capacidad para interrogarnos sobre la condición humana y también la necesidad de andamiar esa lectura.

Sí, por supuesto, yo creo que hoy, me encanta el arte contemporáneo por esa potencialidad pero creo que le falta un fuerte trabajo de repensarlo en un contexto más amplio. Así como lo repensó Antonio Berni en su escuela taller, repensar no sólo lo contemporáneo sino también pensar esa función ampliada que también es educativa.

Creo que los grandes vanguardistas latinoamericanos, desde el muralismo hasta los sesenta, se han visto favorecidos cuando han repensado esa cuestión que tiene que ver con cómo se educa para ver todo esto. Hoy los museos tienen poca relación con las instituciones educativas.

Un ejemplo interesante es cuando los niños de la escuela Carrasco de Olga y Leticia Cossettini expusieron sus trabajos en el Museo, bajo la dirección de Hilarión Hernández Larguía. Es decir, también los niños y su educación son protagonistas de las instituciones artísticas, eso fortalece su relación con las diferentes poéticas visuales. Hoy no ves eso de trabajar en conjunto y desde el arte contemporáneo. A nosotros como escuela de formación docente en arte, el museo nos llama poco en general.

Entrevista a Marcela Peral

Profesora de “Grabado I, II y III”, “Escenografía”, “Didáctica de las Artes Visuales II” y “Residencia de Nivel Primario” de la Escuela Provincial de Artes Visuales “General Manuel Belgrano”

Rosario, Santa Fe, julio de 2015

La Profesora Cyntia Blaconá nos comentó que el Taller de Integración y Síntesis articula con los Talleres Docentes, ¿qué relaciones se establecen entre la formación artística y la formación docente?

El espacio de Integración y Síntesis está en la “Residencia de Nivel Secundario”. Lo que podría decirte es que, desde la Práctica, buscamos que aborden los cruces de lenguajes, siempre es una situación muy especial. Es un recorrido corto en el que el alumno tiene que situarse en el espacio de otro docente que no siempre le deja abordar las clases como el residente decidiría sino que se tiene que adaptarse a los modos de hacer del docente titular. Entonces, hay muchas variables en juego que hay que ajustar.

Y cuando es posible abordar estas prácticas, ¿qué se prioriza, cómo se organiza la clase?

La clase de nivel primario es de cuarenta minutos. Entonces, a través de alguna motivación que no venga de lo visual sino de otro tipo de experiencias, salir fuera del aula, escuchar sonidos, dibujar sonidos, lo sonoro con lo visual. La experiencia del cuerpo a partir del juego, de la manipulación de elementos. La experiencia táctil y luego la representación gráfica. En ese sentido.

Lo importante es ampliar las percepciones de niños, en este caso, de seis a doce años.

Y en relación con el espacio de “Grabado” y de “Escenografía”, ¿se abordan cuestiones de arte sin disciplina?

Me resulta difícil pensar arte sin disciplina. Siempre tenemos un anclaje. En Grabado III, donde los alumnos hacen su proyecto personal, partimos de una experiencia gráfica y nos salimos de los márgenes. Atravesamos la frontera de “esto es grabado, esto es estampa”, incursionamos en otros territorios. Por ejemplo, hay alumnos que están haciendo un cruce de Cerámica con Impresión, fabricación de papel artesanal, experiencias con distintos materiales. Dentro de lo que sería la presentación de los trabajos, salir del plano.

Tenemos un intercambio de Libros de Artista con la gente de Neuquén (este es el tercer año), con la Escuela de Artes de Nivel Superior. Ahí el grabado juega pero es el libro como objeto lo que se intercambia.

Vamos abriendo posibilidades. En Grabado I y II estamos más en lo específico porque el tiempo de cursado no alcanza para profundizar. vemos lo que sería básicamente procesos de estimación con algunas variables: la matriz, los procesos de estimación, la matriz intervenida con dibujo, con pintura. Siempre voy abriendo el panorama.

Arte sin disciplina me remite a una experiencia que hubo en la facultad. Cuando yo terminé de cursar (yo tenía un plan viejo), la comisión que seguía tenía alguna categoría

de esas. Me remite también a los Salones del Museo Castagnino que se llamaban Arte sin disciplina. Pero no me pareció que hubiera aportado demasiado. En ese momento tal vez se pensó en romper las barreras de las disciplinas que se estaban rompiendo ya naturalmente, que se estaban cruzando, mixturando.

No es una expresión que me aporte mucho positivamente. Creo que siempre hay... Hace unos días leí en FBK unos comentarios del artista visual uruguayo Clemente Padín, quien hace poesía visual, viene de las Letras, hace *performance*. Y analizaba qué es poesía y me llamó la atención que Clemente, quien atraviesa las fronteras permanentemente, buscaba definir hasta dónde era poesía y qué se salía de la categoría. Como si hubiera una necesidad de volver a cuestionar cuál es específicamente cada disciplina. Podemos atravesarlas a todas pero hay que saber cuáles son los principios básicos de cada una. Me dio esa sensación. Porque de lo contrario es una grandísima mezcla.

Y sobre los planteos que insisten en el concepto sobre la técnica, en el grabado desde el comienzo hay que conjugar concepto con técnica para que la imagen funcione. Tiene que estar la intención cruzada con lo técnico para que funcione, sobre todo en lo que es estampa contemporánea que es lo que me interesa.

¿Y cómo definirías a la *estampa contemporánea*?

Podría definir a la estampa contemporánea como una revisión de lo que es el grabado tradicional, incorporado los nuevos medios y las nuevas miradas. Y esas miradas son las miradas de los jóvenes y de los artistas más viejos que se animan a cruzarse con la imagen virtual, las redes. Yo también hago Arte Correo, Poesía Visual. Hago Grabado que es mi base, trabajé con un profesor de aquí de la Universidad (UNR) que es Porta y que creo que me mostró las posibilidades gráficas y las posibilidades de juego que tiene el grabado. Él estampaba a partir de las matrices de las viejas computadoras, las tarjetas. Y a partir de ahí uno comprende que no es solo chapa y se pregunta qué tiene para expresar y cuál es el medio más adecuado para hacerlo. Hay muchas cosas en juego. Hoy en FBK alguien había compartido una entrevista a Luis Felipe Noé, quien decía que, en esta era de las imágenes, parece que la imagen está en crisis. Cómo recuperar ese poder de la imagen. No me parece sencillo. Es bastante complejo. Yo noto en los alumnos, cuando tienen que plantear una imagen propia, les cuesta, se diversifican, y uno tiene que indagar cuáles son esos intereses fundamentales para encausar las energías.

¿Y cómo llegar a ese interés principal?

Es un proceso que a veces lleva todo el año, especialmente en cuarto año cuando ellos tienen que ir buscando artistas referentes, imágenes que movilizan, pensar qué tenemos para decir a partir de la propia experiencia. Es bastante profundo y les lleva una gran energía.

¿Podrías hablarnos de sus criterios o modalidades de evaluación del trabajo de los alumnos?

Yo evalúo el crecimiento y el proceso de búsqueda del alumno. El proceso de exploración, de investigación. Lo curioso que hay sido para seguir indagando. Para que cuando egresen y estén solos en su taller tengan un puntapié para continuar, tal vez no en grabado pero sí de otros modos (imagen virtual, dibujo, pintura). Por eso tratamos que tra-

bajen en las áreas del plano con una temática en común y las aborden desde las distintas maneras de hacer que propone cada uno de los espacios.

Desde el año pasado intentamos que haya una articulación entre los talleres, al menos desde lo temático.

Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida la noción de “Arte sin disciplina” promueve reflexiones sobre la condición humana y el sentido de la propia existencia?

De alguna manera esto de buscar un hilo conductor en el que puedan resolver a través de distintos modos de hacer, moviliza los recuerdos. Hay chicos que han traído carpetas de su infancia o recuerdos de sus abuelos, o de sus padres u otro familiar. O una vivencia de viaje para trabajar a partir de eso. Recuperan algunas experiencias que los han movilizado especialmente.

Lo importante es qué tengo para decir, más allá de que luego lo concrete con una palabra de neón o haga un grabado, o instale algo en un espacio teatral. Llegar a la idea a partir de una experiencia, de una emoción. La lectura que después hace el espectador es diversa y a veces se distancia de la intención del artista. El artista hace un proceso que avanza y retrocede. Ahí yo les digo que traten de buscar diversas ideas para analizar, que no se queden con una sola. Yo tengo un tema y puedo abordarlos desde diferentes puntas o lugares. Pero que sean curiosos y que indaguen.

Y en relación con cada una de esas ideas, ¿se piensa la potencialidad artística de cada indagación?

A veces es complicado por cuestiones de tiempo. necesitaríamos más horas de taller para poder profundizar más exhaustivamente en cada una de esas cosas interesantes que quedan pendientes para el futuro. Y muchas veces no vienen a rendir en diciembre y siguen experimentando para después mostrar algo que los conforme. No es que esté mal presentar algo para aprobar la materia sino que es importante que el alumno piense que es una búsqueda personal, una cuestión interna de los estudiantes para cerrar la o las materias. Me ha tocado estar en mesas de exámenes donde uno ve que se dan estos cruces con lo que uno estuvo trabajando.

Entrevista a Carlos Esquivel

Profesor Titular de “Teoría de la Forma”, “Composición” y “Proyecto II”.

Escuela de Bellas Artes, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Rosario, 8 de agosto de 2014

1. ¿Cuál es su posición sobre el borramiento de las disciplinas en las convocatorias a Salones y Premios?

A lo largo de la historia del arte, la idea y el concepto de obra fueron admitiendo cambios periódicos. Así como en el Renacimiento, con el descubrimiento del óleo, apareció la pintura de caballete; y más adelante la *rueda de bicicleta* (1913) de Duchamp con su ready made; efectivamente, los nuevos conceptos de obra y la aplicación de nuevas técnicas condicionaron a que se experimenten distintos modos de construir y experimentar, es un cambio lógico que los tiempos demandan. En consecuencia los borramientos disciplinares son lógicos y saludable para las artes visuales, amplían los medios. Los Salones y los Premios resultan siempre legitimadores de las producciones recientes.

Haciendo un poco de historia transcribimos: En la obra, en el arte tradicional, hay una preponderancia y una valorización de la representación icónica, hasta inicios del siglo XX. Mientras que: “En el arte moderno el problema de la poética ha prevalecido sobre el problema de la obra en cuanto cosa realizada y concreta” (Eco U.:1970: 255). “En el modelo sintáctico–semántico desde la abstracción se da el equilibrio, hasta abocar a situaciones límites, como en el arte conceptual, donde prevalece la teoría sobre el objeto” (Marchan Fiz S.:1974:9). En el transporte, entonces, la obra ya no se cimienta y sustenta en sí misma, sino que deberá enmarcarse en aquellas teorías que la fundamentan.

Danto sostiene que: “el estilo es un conjunto de propiedades que comparten un corpus de obras de artes, pero que está lejos de poder ser tomado para definir, filosóficamente, que eso las hace obras de arte” (1999:68)

Durante mucho tiempo la obra de arte en la representación debía ser mimética, al hacer alusión a objetos de la realidad externa. Por tanto, “la mimesis se convirtió en un estilo”. Danto distingue con precisión la época de las vanguardias como “la era de los manifiestos”,

pues a través del contenido de cada uno de ellos se “intentó encontrar una nueva definición filosófica del arte”. Esta era llegó a su fin cuando “la filosofía se separó del estilo”, entonces se presenta la verdadera forma de la pregunta: “¿Qué es arte?”. Danto asevera que alrededor de 1964 se ingresó a lo que se llamó “el período poshistórico”, donde se determinó que “una definición filosófica del arte no se vinculaba con ningún imperativo estilístico”, (1999: 69). Con el antecedente de Duchamp y este nuevo contexto histórico, entonces, cualquier cosa podía ser una obra de arte. Estas deducciones las expresa a partir de ver la obra *Caja Brillo* de Andy Warhol. El crítico

analiza el fenómeno y se pregunta cómo puede un objeto presentado por un artista, siendo idéntico a una caja de supermercado, ser una obra de arte, mientras que la otra no y también fue diseñada por otro artista, James Harvey (Danto A.:2011:84).

En esos años existen intentos por definir: *¿qué es una obra de arte?* Uno afirma que lo obra es: "la acción operativa de fabricar un objeto, elaborar o materializar una cosa, destinado a ser visto, mirado, gozado e interpretado. Objeto asumido como obra, transportable o no, que se caracteriza por su materialidad, su "estar ahí", objeto que ocupa un lugar tiene una dimensión, en su existencia física coincide su existencia artística, en tanto que su existencia estética se renovará ante cada espectador, dispuesto a actualizar su valor y vigencia". (Gilson,1957:10). Cabe subrayar que en esta definición deberíamos agregar las acciones como las performance y las nuevas experiencias en el campo de lo virtual.

ECO, Umberto (1970) *La definición del arte*. Ed. Martínez Roca. Barcelona

MARCHÁN FIZ, Simón (1974) *"Del arte objetual al arte del concepto"*. *Las artes plásticas desde el 60*. Alberto Corazón Editor. Madrid

DANTO, Arthur (1997) *"After the End of art"*. *Después del fin del arte*. Trad. Neerman, Elena. Ed. Piados. Bs. As. 1999

GILSON, Etienne (1957) *"Painting and reality"*. Nueva York: Pantheon Books. Traducción Manuel Fuentes Senot, *Pintura y realidad*, Madrid, Aguilar 1961

2. ¿Recuerda cuándo y dónde escuchó por primera vez la expresión "Arte sin disciplina"? ¿Cuáles son sus referentes (artistas o teóricos) en relación con esta concepción del arte?

En la pregunta anterior se expone la teoría de Danto, quien da cuenta en los años '60, poniendo de manifiesto, sin nombrar "arte sin disciplina", la herencia y la gran provocación de Duchamp. En una cronología posible, en el Por Art ya se hablaba de los "medios mezclados", en las obras convivían diferentes procedimientos: técnicos, pictóricos, serigráficos, collage, formas en relieves y objetos incorporados. En el libro "La Experiencia de los límites", su autora Mau Monleón Pradas, analiza obras de diferentes artistas en la década del '80, que en la producción aparecía la conjunción entre fotografía y escultura, proponiendo su definición con el concepto de *híbrido*, en aquellas obras que no buscan la especificidad de un género.

García Canclini se refiere al tema en su libro *Culturas Híbridas*, analizando en una perspectiva cultural de la sociedad de la sociedad y pensando, además, que esta tendencia se va acentuando con el proceso de globalización producido en las últimas décadas. Señala la mezcla de las bellas artes con artesanías; de diferentes etnias o culturas debido a la migraciones; la transformación de la obra de arte en mercancía y de la cultura con la cultura de masas, entre otras cosas.

En el ámbito local, en 1995, en el museo Castagnino de Rosario se realizó un salón que se denominó "Arte sin disciplina", las bases la realizó Fernando Farina, que en esos tiempos era crítico del diario local *La Capital*. Hoy en día podemos decir que la mayoría de artistas trabajan desde ese lugar, la hibridación.

3. ¿Cuáles son los espacios curriculares en los que, en su institución, se problematizan los márgenes disciplinares y las búsquedas que trascienden los formatos tradicionales?

Soy profesor en la Escuela de Bellas Artes, de la Facultad de Humanidades y Artes UNR. En dicha Institución, en el profesorado la formación docente se dicta por fuera y paralelamente en la Escuela de Ciencia de la Educación, y hasta 4to año las materias son iguales a la Licenciatura, ésta terminalidad es de 5 años. Aprobado el 3er. Año, se elige una especialidad, en Pintura, Escultura, Grabado y/o Teoría y Crítica. En la Actualidad, las materias siguen con las denominaciones por disciplinas y por lo tanto no existe un espacio curricular de experimentación de la práctica artística. Igualmente los programas son abiertos y los talleres no respetan esos límites, resultando el producto diferentes medios mezclados, de todos modos se respetan las inquietudes de los alumnos. Igualmente son muchas las demandas de los alumnos por el aprendizaje de las técnicas tradicionales.

4. ¿Qué sucede en la práctica con los alumnos? ¿En qué medida en sus trabajos se producen desplazamientos hacia los bordes de las disciplinas (dibujo, pintura, escultura, grabado, cerámica, escultura)?

Los alumnos a partir de propuestas de los talleres hacen su propio recorrido y búsqueda. Muchos abordan problemáticas de los nuevos medios tecnológicos y existe motivación por parte de los docentes. En los dos últimos años, están las materias: Laboratorio de Recursos Audiovisuales I y II y Proyecto I y II, espacios (4to. Y 5to. años) donde abordan estas prácticas y los proyectos especiales. La materia Cerámica se sacó del plan en el año 1985.

En el plan 85, se implementó un taller de *Arte Experimental*, que estaba en todos los años (de 1ro. a 5to. Año), este espacio, de carácter medular en la carrera, estuvo originado para estimular a los alumnos que venían de los tiempos de la represión militar. En estos talleres no se implementaba un programa con contenidos para cada año, el objetivo era que los alumnos fueran los que promovían sus propias búsquedas plásticas y los docentes de las distintas materias los asistía acompañándolos en el proceso. Las propuestas se realizaban en forma grupal y fue objetivo sacar las experiencias artísticas a la comunidad, por fuera del ámbito académico. Las evaluaciones para la promoción, fueron un buen lugar de discusión. Estos talleres derivaron en una reducción de dos años, Proyecto I y II de 4to. y 5to. años, ahora con programa de la cátedra y se puede homologar como materia, antes no.

5. ¿Podría hablarnos de sus criterios o modalidades de evaluación del trabajo de los alumnos?

Es normativo en Artes, que el alumno regularice la materia y promocióne en un coloquio final en el ámbito de la cátedra, en caso de no promover se presenta a la tradicional *mesa evaluadora*. El plan de estudio del '85 contemplaba, la autoevaluación, en el año 2003 y 2010, se hicieron algunos cambios y no se modificó la autoevaluación. En la práctica esta modalidad se fue dejando en desuso y los alumnos prefieren que el docente los evalúe. En mi caso particular doy valor al proceso. Se aclara que las cátedras a mi

cargo son *teóricas y prácticas*. Las practicas siempre están relacionadas con propuestas que bordean los límites disciplinares.

6. ¿Cuáles son las estrategias a partir de las cuales se promueven desplazamientos intra y transdisciplinares? Podría darnos un ejemplo de su propia práctica docente?

En mi caso, en la Cátedra Composición (3er. Año), a través de disparadores temáticos, “lo público y lo privado”, el alumno comienza un recorrido de carácter perceptivo y de trabajo de campo, donde cada uno hace un recorte de acuerdo a su interés, mediante: el relato, la fotografía, la gráfica, la cartografía y algunos objetos. Con ese material producen un ordenamiento y dan cuenta de una propuesta artística a partir de la elaboración de un “mapa”, que resulta una obra híbrida, y en una instancia posterior elaboran un *libro de artista* (otra obra sin disciplina). En un segundo bloque temático se aborda la representación del espacio real, se confeccionan proyectos según categorías espaciales dadas y luego maquetas de estudios, esos proyectos se visualizan emplazándolos en el espacio urbano para pensar en una acción artista o una performance; empleando diferentes medios mezclados. Con este tipo de propuestas se promueven necesariamente desplazamientos disciplinares.

7. ¿En qué medida la búsqueda conceptual promueve cambios en la representación formal? ¿Qué relaciones se establecen entre interpretaciones del mundo y formas de comunicación “genuinas” (según la propia experiencia y los intereses del alumno dentro y fuera del ámbito educativo)?

El planteo conceptual siempre promueve cambios formales, y tiende a la desmaterialización de la obra, cuando hablamos de desmaterialización no solo se está hablando de la reducción de las variables formales. Siempre predomina el concepto sobre la forma, pudiendo definirla según los conceptos de *obra abierta*, planteada por Umberto Eco. Resultando para el alumno un campo de variadas lecturas e interpretaciones.

8. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida la noción de “Arte sin disciplina” promueve reflexiones sobre la condición humana y el sentido de la propia existencia?

El arte actual queda así definido y caracterizado: Básicamente multimedial e intertextual, donde la comunicación y la intersección de las artes se convierten en norma. De esta manera el concepto de unidad se construye entorno de la libertad absoluta de acciones del artista entre las artes, posibilitando la apertura a diferentes lenguajes y el logro de nuevas experiencias.

Las producciones artísticas de los últimos tiempos, no se los pueden *encasillar, etiquetar* dentro de ninguna de las disciplinas modernas a las que estábamos acostumbrados. Hoy nos encontramos con una estética de lo indescrutable y lo fantasmagórico. Esto implica una ruptura total de los límites entre disciplinas como caracterización principal del arte contemporáneo. Ya, en los '80 el término posmoderno bastó para cubrir esta principal incertidumbre.

La temporalidad de la obra también se va diluyendo en los procesos de desmaterialización del arte. En ese sentido el carácter temporal se deja de lado para sumergirse en el tiempo de lo real, significando una metamorfosis de la obra en un proceso irrefrenable que va de la materialización hacia la virtualidad y viceversa. Arte y técnica no se oponen, tampoco se identifican globalmente, sólo desde el enfoque del artista como agente activo, nos permitimos pensar en las nuevas e infinitas interrelaciones.

Entrevistas a alumnos de la Tecnicatura y Profesorado de Artes en Artes Visuales (Plan Decreto 730/04).

Cátedra: Taller de Integración y Síntesis (Arte sin disciplina).

Escuela Provincial de Artes Visuales “Prof. Juan Mantovani”.

Santa Fe, abril-julio 2015.

Entrevista a Noelia Bustaver

1. El taller Experimental de Integración y síntesis incluye “Arte sin disciplina”. Desde la cátedra se propone integrar lenguajes, transgredir los límites de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, cerámica, grabado) en nuevos enfoques estéticos.

Podrías comentarnos tu experiencia personal? Trabajaste desde una disciplina, integraste varias, incursionaste en nuevos formatos y enfoques estéticos? Podrías incluir alguna imagen?

En lo que respecta a mi experiencia personal del cursado de la materia arte sin disciplina, fue que el dictado estuvo compartido por dos docentes con visiones muy diferentes sobre la materia. Desde el trabajo realizado en tercer año, donde se intenta hacer una búsqueda de una llamada “imagen personal” (que habría que plantearse si realmente puede ser así), ya mis trabajos estaban orientados a sintetizar disciplinas, aunque la característica más fuerte era el dibujo. Por lo tanto en ASD, en la primera mitad del año al estar tan acotada a la realización de tres trabajos (un objet trouvé, un juguete o juego y una indumentaria), la motivación pasaba por mostrar imágenes de diferentes artistas como ejemplo, tratando de definir el arte sin disciplina desde lo que podría llegar a ser, y desde lo que no es, como buscando los límites desde los extremos, sin lograr definir el centro. En la segunda mitad del año, el dictado de la materia fue más desestructurado, porque de fondo había ya una discusión ideológica del sentido práctico de la materia que tenía en el momento que la incluyeron en el programa. Cuando se incluyó en la carrera se intentaba poner a discusión las disciplinas, debido a que los alumnos las seguían respetando. A lo sumo se lograba hacer una técnica mixta y para dotar a la escuela de aires más contemporáneos es que se adoptó este modo de hacer arte. El docente a cargo comprendía que ya estaba trascendida la finalidad de la materia, siendo que durante el tercer año ya existe un trabajo transdisciplinar y desde hace un par de años que ya se venía trabajando desde esta visión. Por lo tanto, ya se consideraba que esos tres trabajos prácticos podían no realizarse de manera rigurosa, siendo que en el taller de cuarto se intenta (al menos desde área que cursé, pintura) trabajar desde la transdisciplina. Sin embargo, en mi tesis y manera de hacer arte se vio muy influenciada y comencé a trabajar desde esta concepción de arte.

2.Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te permitió nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?

La función del diálogo, de la crítica y del feedback en la producción de arte es fundamental, si queremos lograr un concepto potente. Por lo tanto reconocer que el docente posee un conocimiento y una trayectoria y ser humilde para ser receptivo ante sus observaciones es fundamental para crecer en la producción artística, para poner en tensión los conceptos trabajados y para mejorar desde el diálogo, clave para desarrollar nuevas ideas y afinar los resultados en la obras, que hoy sobretodo tienen un mayor carácter comunicacional y de construcción de sentido, y ya no nos podemos quedar con el goce estético de sólo observarlas. Ahora las obras se piensan, se habla sobre ellas, se elabora teoría, se escuchan, se vivencian, se rehacen, etc. Frases significativas que incluso me sirve para dar clases hoy, es “menos es más”, creo que es una joya encontrada que sin saber muy bien al principio por qué te la dicen, una vez comprendida hace milagros (y no sólo en el arte, quizás con esto ya esté respondiendo parte de la última pregunta).

3. Qué relaciones se plantean entre el taller de Integración y Síntesis (y en particular del “Arte sin disciplina”) con otras asignaturas de la Carrera?

¿Cuáles te interesaría profundizar desde las actividades de las cátedras involucradas y por qué?

Desde el taller no se han entablado relaciones de manera explícita. Sí, a partir de las charlas de pasillo con compañeros a la altura de las circunstancias con los que se puede profundizar algunos tópicos conceptuales de importancia, hemos podido establecer relaciones fundamentales entre Historia del Arte, Estéticas Contemporáneas, Hacia una Crítica del Arte Actual (materia de espacio de definición institucional), Semiótica y Gramática Visual. De profundizar, Estéticas Contemporáneas, Crítica, Historia del Arte y Semiótica son las que más han aportado al concepto de ASD y creo que son las que más hacen crisis en el modo de pensar las obras no sólo al momento de producir, sino al momento de ser espectador crítico. En mi historia personal del cursado de la carrera, son las que han instalado la piedra fundamental sobre cómo vivir una visión del mundo sumergido en un amplio sentido estético.

4. Antes de comenzar a cursar el taller, habías escuchado la expresión “arte sin disciplina”? ¿Cuándo y dónde? Podrías nombrar artistas y/o referentes teóricos que promuevan esta concepción del arte?

Antes de empezar el taller, sólo lo había escuchado como nombre de una materia de la carrera, a lo que yo preguntaba ¿y de qué se trata? Y me respondían: se hacen tres trabajos prácticos, un objeto encontrado, un juguete y un vestido. Y yo pensaba, el juguete ya lo hice en primero, un vestido mmmm (con lo que no me gusta la indumentaria), y el objeto encontrado ya en gramática visual había hecho uno. Me sonaba que era una repetición, un hueco a llenar. La segunda y tercera vez que lo escuché y supe quién había acuñado el término en nuestra escuela, lo escuché de la docente de Estéticas Contemporáneas, recordando a Julio Bota y a sus batallas ganadas y al profesor de ASD que tuve, cuando nos hablaba de su posición con respecto a la materia y nos contextualizaba. Si tengo que pensar en artistas que hagan ASD como es planteado desde nuestra Institución, tendría que nombrar a la gran mayoría de artistas que hacen (o hicieron) arte conceptual, es decir instalación, performances, libros de artista, arte objeto, videoarte, ac-

ciones, etc. Sólo nombro algunos. Internacionales: Beuys y su concepto era Arte Expandido, Regina José Galindo, Francis Alÿs, Damien Hirst. Nacionales: León Ferrari, Marta Minujin, Nicolla Constantino, Liliana Porter, entre miles más. Los referentes teóricos son lo que pudimos conocer desde la materia Estéticas Contemporáneas, es decir, Martin Seel, Jacques Rancière, Bourriaud y Ladagga.

5. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” te permitió reflexionar sobre temas referidos a la condición humana y el saber espiritual, por ejemplo?

Desde un primer momento, esa materia no fue una materia para mí. De hecho como estaba planteada por mi docente, no era importante en sí misma, porque había considerado que ya estaba superada. Sin embargo, el último año de mi carrera fue ASD y a partir de allí hubo un cambio radical en mi forma de sentir y de vivir la vida, no sólo el arte. Me permití sentir extra-sensorialmente, y no sólo con el uso de la mente y la razón. Aunque sí debo reconocer que me volví muy crítica y que pude encontrar más de un argumento para sostener esta postura que por momentos me aleja de algunas prácticas artísticas más tradicionales que actualmente se siguen produciendo y premiando. Como hija de este tiempo, y con las herramientas brindadas por mis docentes, cada obra de este tipo es un desafío y un misterio a develar, que como diría Huxley, me abre a las puertas de la percepción.

Entrevista a Cristina Aimaretti

1. El taller Experimental de Integración y síntesis incluye “Arte sin disciplina”. Desde la cátedra se propone integrar lenguajes, transgredir los límites de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, cerámica, grabado) en nuevos enfoques estéticos.

Podrías comentarnos tu experiencia personal? Trabajaste desde una disciplina, integraste varias, incursionaste en nuevos formatos y enfoques estéticos? Podrías incluir alguna imagen?

Realmente las cátedras integradas fueron muy interesantes, yo conocía el funcionamiento por compañeros en otros años por tal motivo ese año lo deje exclusivo para aprovechar de manera intensiva la oportunidad que se me brindaba.

Particularmente la instancia Arte sin disciplina, tuvo mucho que ver en mi propia búsqueda. Las demandas aparentemente ilógicas del dos ente hacían derivar hacia recorridos que fueron indispensables en el trabajo final. A partir del objeto encontrado comencé a investigar materiales diferentes.

En ese caso particular yo intervine una tela mosquitero, uno de los únicos objetos de una muy especial casa de campo que tuvo que ser demolida por inseguridad, en la intervención se utiliza paja simulando síntesis de nidos.

2. Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te permitió nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?

El diálogo es fundamental, uno tiene el privilegio de participar de una recepción de arte con clínica un año completo! Y todos aportan, al principio no es fácil pero luego cuando empezamos a soltarnos es muy bueno (a mi no me cuesta nada y entre muy amigos esperando mucho y superó mis expectativas)

3. Qué relaciones se plantean entre el taller de Integración y Síntesis (y en particular del “Arte sin disciplina”) con otras asignaturas de la Carrera?

¿Cuáles te interesaría profundizar desde las actividades de las cátedras involucradas y por qué?

Todas las asignaturas aportan y la relación entre si depende del interés de cada uno. Sigo profundizando en general, estoy cruzando el postítulo en Mantovani con posibilidad de licenciatura, eso es particular a cada persona a mi me interesa seguir estudiando.

4. Antes de comenzar a cursar el taller, habías escuchado la expresión “arte sin disciplina”? ¿Cuándo y dónde? Podrías nombrar artistas y/o referentes teóricos que promuevan esta concepción del arte?

Si, arte sin disciplina es un término que se escucha mucho cuando te interesa el arte contemporáneo. No hay ningún artista en especial que me interese.

5. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” te permitió reflexionar sobre temas referidos a la condición humana y el saber espiritual, por ejemplo?

El arte siempre lleva a reflexionar en la condición humana y la espiritualidad (todo depende del interés de cada uno) y la disciplina en cuestión específicamente brinda libertad para relacionar todo tipo de reflexión, intención, ya que no hay un límite que marca el camino, el camino se construye y todo esta a disposición. Todo es posible.

Entrevista a José Storti

1. El taller Experimental de Integración y síntesis incluye “Arte sin disciplina”. Desde la cátedra se propone integrar lenguajes, transgredir los límites de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, cerámica, grabado) en nuevos enfoques estéticos.

Podrías comentarnos tu experiencia personal? Trabajaste desde una disciplina, integraste varias, incursionaste en nuevos formatos y enfoques estéticos?Podrías incluir alguna imagen?

En la materia Arte sin disciplina teníamos que realizar tres trabajos prácticos anuales, el primero era un objeto encontrado, el segundo un juego o juguete y el tercero un vestua-

rio, estos trabajos servían como disparador, eran un modo de estimularnos a producir más allá de las disciplinas específicas. A la vez, cada una de estas producciones podía o no tener relación con la obra que cada uno estaba desarrollando en la especialidad (Pintura, Dibujo, Cerámica, Grabado, Escultura).

En lo personal, me ayudó a pensar en decir de otro modo, a jugar a ser y a hacer con lo que me circunda sin limitarme por la técnica o el material, sino más bien hacer hincapié en su contenido, en lo que me decía o motivaba. A partir de allí, los ojos se me abrieron, e imaginábamos (junto con los compañeros) obras de lo más “extrañas”, a veces efímeras, a veces más o menos poéticas, más o menos lúdicas, pero siempre con esa curiosidad y ánimo de ensayo, donde nada quedaba descartado, sino que todo estaba sujeto a una revisión, a una relación, a formar parte de una posible obra. En ese momento yo estaba haciendo retratos en pintura, y uno de mis desafíos fue hacerlos con otros materiales que a la vez guardaran alguna correspondencia con el retratado. El profesor me recomendó estudiar la obra del grupo Mondongo, así como la de otros artistas que trabajaban la idea de “Pintar” sin pintura. De ese modo mi obra dejó de ser exclusiva del plano, y pude imaginar otros formatos, escalas y estilos.

2.Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te permitió nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?

La Materia era principalmente dialogo, debate, exposición y análisis. Estábamos siempre sentados alrededor de una mesa, charlando, opinando, tirando ideas y cuestionándonos, luego cada uno iba apareciendo con bocetos, proyectos u obras, y entre todos, mediante críticas y preguntas, agotábamos las potencialidades de la misma. El profesor era uno más, alguien atento, que coordinaba pero que estaba en una postura de exploración, de humildad, alguien que buscaba escuchar más que decir o sentenciar, pero a la vez, con más dudas y preguntas que certezas, era el que proponía siempre un escalón más, o nos direccionaba a que buscáramos material sobre determinado artista, movimiento, etc. Este formato de clase, era muy enriquecedor para los alumnos más extrovertidos, pero aun los más callados, en algún momento se “destapaban” y nos asombraban con sus obras o los contextos en las que las ubicaban, es decir, que toda esa interacción y clínica, surgió efecto. En general los trabajos fueron muy buenos, tanto que para rendir el primer parcial, organizamos una “muestra” a la que acudieron otros profesores y alumnos, donde cada uno presentaba su obra y explicaba sus motivos. Para ello, utilizamos el espacio de 4to año, que es una “casita y un patio”, y en el día del parcial, cada uno reservó un lugar, y expuso su obra.

Estuvieron presentes los profesores de las distintas áreas, quienes se sorprendían al ver a sus alumnos produciendo obras de tan variados formatos, y en estilos y estéticas a veces muy diferentes a las que realizaban en la especialidad.

Esta experiencia, terminó modificando nuestra labor en el área específica, casi todos encontramos una beta en estos nuevos formatos que daba un sentido más original a la obra.

Muchos de esos trabajos fueron expuestos en el Hall del Teatro Municipal de Santa Fe, teniendo excelentes críticas y repercusiones.

3. Qué relaciones se plantean entre el taller de Integración y Síntesis (y en particular del “Arte sin disciplina”) con otras asignaturas de la Carrera?

¿Cuáles te interesaría profundizar desde las actividades de las cátedras involucradas y por qué?

Ya ha sido respondida.

4. Antes de comenzar a cursar el taller, habías escuchado la expresión “arte sin disciplina”? ¿Cuándo y dónde? Podrías nombrar artistas y/o referentes teóricos que promuevan esta concepción del arte?

Si, se lo había escuchado nombrar a Abel Monasterolo, Fernanda Aquere, Raquel Minetti, Isabel Molinas, Gabriel Cimaomo, y algunos otros profesores, en general, cuando lo hacían, también nombraban a Julio Botta, como su principal difusor. Siempre lo escuché dentro del EPAV “Juan Mantovani”, durante los años del cursado de la carrera (2010-2014). Hablaban de algo sin fronteras. Sin disciplina no era falta de técnica o de oficio o de disciplina, justamente, sino que producto de la misma, uno podía excederla, ir más allá de la disciplina, trascenderla. En tercer año tanto las materias del plano como las del espacio, ya nos proponían realizar una misma temática, en las distintas áreas y utilizar los diferentes trabajos en los exámenes dando cuenta del abordaje más allá de la Materia o el material.

5. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” te permitió reflexionar sobre temas referidos a la condición humana y el saber espiritual, por ejemplo?

En la medida del juego, de lo permitido, de la fantasía. Era un lugar dentro del arte, pero sin límites, donde incluso el miedo al error o fracaso no era una condición paralizante, sino que algo de lo experimental, necesariamente debía estar presente, por lo tanto, el peligro, el riesgo y la aventura eran durante el proceso aspectos más apreciados que incluso el mismo resultado, aun más, algunos no estábamos seguros de qué valor tenían nuestras obras o las obras que imaginábamos, y en las puestas en común, nuestros compañeros o el profesor, nos hacían ver lo interesante que eran y cuantas significaciones tenían.

Además nos animó al uso del cuerpo, de la acción, del discurso. De algún modo a producir ideas vivas, ideas sin formato, ideas tal vez posibles.

Inevitablemente reflexionábamos sobre la condición humana porque es lo que le daba un valor artístico a las cosas, por ejemplo, muchos compañeros llevaban a clases objetos que para ellos eran significativos, a veces tenían historias impactantes detrás, y otras simplemente a ellos les representaban momentos o situaciones particulares. Esos objetos eran puestos en dialogo, y se hacían construcciones metafóricas, irónicas, disparatadas, pero la mayoría de las veces, al final, se iba descartando y decantando lo superficial o estereotipado, y por lo general, la obra de un modo casi místico, toleraba o se hacía “fuerte” de una manera y no de otras. Como si el objeto mismo ya traía algo para contar

o confesar y nosotros teníamos que “oírlo”, para poder evidenciarlo. Ir descubriendo esos mundos posibles, que se hacían presentes desde otros tiempos y espacios, pero que el recuerdo los atrapaba en un objeto, era un modo espiritual de observar lo infinito que puede ser algo, y a la vez, conocer un poco de la singularidad histórica o imaginaria del otro. Nos sensibilizaba, nos humanizaba y nos abría los ojos a la maravilla áurica que algo puede tener, algo que podía ser muy cotidiano, muy simple, nada costoso, nada espectacular, y sin embargo conmovernos de un modo tan sincero y profundo que en más de una ocasión las lágrimas se compartían.

Entrevista a Natalia Bianchi

1. El taller Experimental de Integración y síntesis incluye “Arte sin disciplina”. Desde la cátedra se propone integrar lenguajes, transgredir los límites de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, cerámica, grabado) en nuevos enfoques estéticos. Podrías comentarnos tu experiencia personal? Trabajaste desde una disciplina, integraste varias, incursionaste en nuevos formatos y enfoques estéticos? Podrías incluir alguna imagen?

En el año 2013 curse la materia “Arte sin disciplina”, hasta ese momento no tenía conocimiento sobre el tema. Venía trabajando en los talleres de forma aislada, fragmentada, en cada taller se trabajaba esa disciplina y no otra.

Me costó al principio entender que era (eso de) arte sin disciplina pero con el correr de los meses me fui dando cuenta e involucrando con la materia. Durante el año realice tres trabajos prácticos fundamentales para mí, porque empecé a descubrir nuevas técnicas, artistas, conceptos, me corrí del casillero de “Arte tradicional” y comencé a experimentar. Todo lo que se venía a mi mente lo producía, sin miedos y sin pensar si eso estaba bien o mal.

El primer trabajo práctico se llamó “el objeto encontrado”, fue el puntapié inicial para comenzar mi proyecto final que concluyó en diciembre de 2014, eso fue solo una formalidad porque hasta el día de hoy lo sigo ampliando y trabajando en él.

En este trabajo encontré un costurero antiguo repleto de hilos, agujas, botones, dedales, centímetro y alfileres, lo que tomé de allí fue la labor de la costurera y trabajé a partir de fotos de mujeres cosiendo prendas de vestir pero incluí la práctica del bordado a mano sobre las mismas (fotos), con frases y detalles.

Cuando finalicé este trabajo práctico, comencé a producir moldes de ropa sobre maderas jugando con la unión de varias partes de prendas y generando nuevos moldes. Luego introduje un nuevo material que para mí porque nunca antes lo había utilizado: el mantel de hule. Realicé la confección de vestidos que fueron el resultado de la unión de moldes con este material textil plástico.

A estos vestidos los llame “Objeto Escultórico” porque algunos estaban suspendidos del techo y otros sobre maniqués de hierro en tarimas, ese vestido dejó de ser un vestido de uso cotidiano y ahora paso a ser un objeto de apreciación.

Continué trabajando utilizando diferentes técnicas como estampación, fotografía, pintura, dibujo, bordado e instalación. De esta forma puedo arribar que, la materia Arte sin

disciplina fue mi motor de aprendizaje, búsqueda y experimentación, y su resultado fue el proyecto final “Construcciones Desestructuradas”, donde comenzó siendo solo una pintura sobre madera y luego se amplió hacia otras disciplinas, entrando y saliendo de ellas sin límites.

2.Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te permitió nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?

El diálogo con la docente de la cátedra Fernanda Aquere fue excelente, desde el principio a fin tuvimos muy buena comunicación, me permitió todas las herramientas necesarias para poder realizar el proyecto y los trabajos prácticos de arte sin disciplina, al proyecto y a los trabajos de arte sin disciplina no los puedo separar porque ambos forman uno, es decir, los trabajos prácticos se convirtieron en parte de mi obra.

Durante las clases conté con el apoyo por parte de la docente, además siempre me brindó información teórica, libros, artistas, páginas web, muestras. Pero no solo tuve su mirada sino que también obtuve opiniones y ayuda de los demás docentes del resto de los talleres.

También se generó un lindo clima de trabajo entre compañeros y amigos, en todas las clases de arte sin disciplina se presentaban trabajos y la opinión del resto de los compañeros era buena y necesaria para esta etapa de formación. Se realizaba una “especie de clínica”.

3. Qué relaciones se plantean entre el taller de Integración y Síntesis (y en particular del “Arte sin disciplina”) con otras asignaturas de la Carrera?

¿Cuáles te interesaría profundizar desde las actividades de las cátedras involucradas y por qué?

Entre el taller de Integración y Síntesis y las materias Estéticas Contemporáneas y Ética Profesional, se plantean varias relaciones como el conocimiento de nuevos artistas, corrientes estéticas y nuevos conceptos. Me interesaría profundizar ambas materias en general, porque fueron las materias en las cuales obtuve mayor conocimiento de lo que llamamos Arte Contemporáneo, me permitieron repensar cuestiones que hasta ese momento desconocía. Lo que sí creo que estas materias deberían estar en años anteriores, llegar a 4to y descubrir todo esto me parece que es demasiado tarde, este gran cambio que se produce en la mente y en los conocimientos de los alumnos tendría que comenzar a producirse mucho antes.

Poder trabajar a partir de la interdisciplina tendría que ser una opción dentro de la formación del alumno cuando cursa los talleres, ya que estos están divididos de forma hermética hasta finalizar 3er. Año.

4. Antes de comenzar a cursar el taller, habías escuchado la expresión “arte sin disciplina”? ¿Cuándo y dónde? Podrías nombrar artistas y/o referentes teóricos que promuevan esta concepción del arte?

No, no había escuchado la expresión Arte sin Disciplina, pero si había visto algunos artistas en las materias como: Historia del Arte II, Semiótica y Taller del área del plano III: Pintura y Dibujo.

Algunos artistas: Grupo Mondongo, Marcelo Pombo, Carlos Herrera, Los Pasteles Rosjos, Marcos López, Claudia del Rio, Andrea Juan, Adrián Villar Rojas, Araceli Pourcel, Ron Mueck, Vic Muniz, Francis Alys, Alfredo Jarr, Ana Gallardo, Irene Cruz, Joseph Beuys, Beatriz Milhazes, Ernesto Neto, Guillermo Kuitca, Regina José Galindo, Nicolás García Urriburu, entre otros.

5. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” te permitió reflexionar sobre temas referidos a la condición humana y el saber espiritual, por ejemplo?

Arte sin Disciplina me hizo reflexionar todo el tiempo sobre la condición humana, la necesidad del hombre de expresarse continuamente de alguna forma, ya sea dentro de las artes visuales o en el hacer cotidiano, volver a darle valor y sentido a las cosas simples de la vida y aprender a mirar con otros ojos. Me desarrollo una nueva sensibilidad que hasta ese momento la sentía perdida.

Entrevista a Macarena Gómez

1. El taller Experimental de Integración y síntesis incluye “Arte sin disciplina”. Desde la cátedra se propone integrar lenguajes, transgredir los límites de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, cerámica, grabado) en nuevos enfoques estéticos. Podrías comentarnos tu experiencia personal? Trabajaste desde una disciplina, integraste varias, incursionaste en nuevos formatos y enfoques estéticos? Podrías incluir alguna imagen?

En mi experiencia personal, en el taller de integración y síntesis, comencé trabajando desde la disciplina pintura, ocupando solo el área del plano en soportes bidimensionales. Mas adelante, durante el proceso de experimentación, y gracias a los aportes de nuevos enfoques estéticos promovidos por la cátedra de Arte sin disciplina, logré orientar la materialización de mi obra hacia un proyecto transdisciplinar. Es así que opte por utilizar el cuerpo humano como soporte, aproximándome al diseño de indumentaria y prescindiendo, en la mayoría de las obras, del hecho de pintar propiamente dicho. Las formas orgánicas y las líneas sensibles que aparecían en un primer momento en el plano, se volvieron así tridimensionales y la técnica predilecta para su elaboración fue el corte y plegado de papel. De mas esta decir que esta apertura del campo disciplinar posibilitó profundizar y enriquecer el sentido conceptual de la obra.

2.Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te posibilitó nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?

El diálogo con compañeros y docentes fue fundamental para el desarrollo de mi obra. Fue lo que posibilitó cada una de las numerosas búsquedas realizadas en el taller y el conocimiento de nuevos materiales, técnicas y artistas que sirvieron de referentes.

3. Qué relaciones se plantean entre el taller de Integración y Síntesis (y en particular del “Arte sin disciplina”) con otras asignaturas de la Carrera?

¿Cuáles te interesaría profundizar desde las actividades de las cátedras involucradas y por qué?

Todas las asignaturas de la carrera están relacionadas con el taller de integración y síntesis, porque así está dispuesto en la estructura del programa curricular. En mi opinión, sería interesante profundizar las relaciones que se establecen entre Arte sin disciplina y cada uno de los talleres (tanto del área del plano como del espacio y en todos los años de la carrera) para posibilitar desde un comienzo el enriquecimiento de la mirada y de la labor productiva.

4. Antes de comenzar a cursar el taller, habías escuchado la expresión “arte sin disciplina”? ¿Cuándo y dónde? Podrías nombrar artistas y/o referentes teóricos que promuevan esta concepción del arte?

Me acerque por primera vez a la expresión de “arte sin disciplina”, durante los primeros años de la carrera, de la mano del profesor Abel Monasterolo quien, desde entonces, se volvió para mí un artista referente en este sentido.

5. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” te permitió reflexionar sobre temas referidos a la condición humana y el saber espiritual, por ejemplo?

La cátedra de Arte sin disciplina me permitió, entre otras cosas, repensar la historia de la humanidad y sus diferentes manifestaciones artísticas, y como la búsqueda de creación de sentidos a través de la imagen trasciende todas las épocas y todas las culturas, variando incesantemente los materiales y los soportes e incrementando colectivamente los saberes espirituales, prácticos y sensoriales.

Entrevista a Estefanía Tobke

1. El taller Experimental de Integración y síntesis incluye “Arte sin disciplina”. Desde la cátedra se propone integrar lenguajes, transgredir los límites de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, cerámica, grabado) en nuevos enfoques estéticos. Podrías comentarnos tu experiencia personal? Trabajaste desde una disciplina, integraste varias, incursionaste en nuevos formatos y enfoques estéticos? Podrías incluir alguna imagen?

Cuando curse la materia me daba mucha curiosidad saber como íbamos a trabajar en ella, a pesar de que por el nombre puedes imaginar un poco. La materia en mi experiencia me enseñó a ver la producción desde otro punto de vista, ya que en las otras disci-

plinas como ser cerámica por ej. Mi accionar consta de pensar la pieza o lo que quiero realizar y luego de acuerdo a este material se resuelven los problemas de construcción con la técnica que mejor se adapte. En arte sin disciplina se nos enfrentó a consignas que no incluían ningún material específico, por lo cual la búsqueda estaba en otros aspectos, o si bien se partía de un material no convencional la exploración del mismo era totalmente personal.

En mi experiencia, aborde la instalación a través de la presentación de un objeto encontrado, y en otra ocasión exploré el desarrollo de la obra a través del textil. Ambas experiencias fueron totalmente novedosas y me ayudaron a situarme desde otro punto. El trabajar con textil fue lo que más me gustó, aborde desde un material que no había pensado nunca en trabajarlo, además que no tengo conocimientos sobre costura, fue una decisión porque tenía una maquina de coser que le perteneció a mi abuela, ropa vieja, algunos retazos de colores que fui comprando posteriormente. Así que no seguí ningún orden para construir las piezas, jugué con el material y fui construyendo la obra. Estas piezas textiles me llevaron a su vez a incursionar en nuevos formatos tanto de las piezas como en el montaje.

2. ¿Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te permitió nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?

La función del diálogo entre compañeros y profesora es fundamental, y una parte muy importante del proceso. La metodología de estas clases son puesta en común de lo que se está trabajando y ahí todos van aportando ideas, descubriendo cosas que muchas veces uno ni siquiera había visto, esto enriquece un montón la obra personal, también así cuando el proceso se invierte y se opina sobre la obra de los otros. Estas charlas permiten avanzar o destrabarse cuando estas muy metido con el trabajo.

3. Qué relaciones se plantean entre el taller de Integración y Síntesis (y en particular del “Arte sin disciplina”) con otras asignaturas de la Carrera?

¿Cuáles te interesaría profundizar desde las actividades de las cátedras involucradas y por qué?

Puedo relacionarla con la materia ética, en esta última vimos varios ejemplos de artistas que trabajaron desde los más variados materiales llevando el concepto de la obra como núcleo central. Creo que tenemos bastante libertad en las materias, y actualmente cualquier duda o cuestionamiento que surja desde nuestra inquietud personal se lleva a clases y se trabaja, por lo cual no hay algo específico que por lo menos para mi quede sin profundizar.

4. Antes de comenzar a cursar el taller, habías escuchado la expresión “arte sin disciplina”? ¿Cuándo y dónde? Podrías nombrar artistas y/o referentes teóricos que promuevan esta concepción del arte?

No, no lo había escuchado con ese nombre, pero por lo menos en mi caso creo yo es una necesidad, la de traspasar las barreras de la disciplina puramente formal, que se viene

observando en varios artistas. Ejemplos; Orlan, el cuerpo como elemento artístico. Hace de su cuerpo una escultura viviente. Felipe Noé, el cual además de llevarlo a cabo desde su producción artística, también teoriza sobre esto en su publicación de “pintura sin pintura”. Elena Bajo, Patricia Gomez utilizan una técnica que se trata de cubrir paredes con una tela y luego por un proceso químico desprenden la pintura de la pared, quedando una copia en esta tela. Los lugares elegidos son generalmente edificios o espacios que van a ser demolidos.

Entrevista a Carla Arese

1. El taller Experimental de Integración y síntesis incluye “Arte sin disciplina”. Desde la cátedra se propone integrar lenguajes, transgredir los límites de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, cerámica, grabado) en nuevos enfoques estéticos. Podrías comentarnos tu experiencia personal? Trabajaste desde una disciplina, integraste varias, incursionaste en nuevos formatos y enfoques estéticos? Podrías incluir alguna imagen?

Mi experiencia en el taller fue muy interesante y gratificante, fue sin dudas una de las mejores propuestas educativas que recibí. Inicié en la pintura, pero rápidamente expandí sus límites o los traspasé, como quiera verse está bien, trabajé propuestas de instalación, incorporamos mecanismos mentales propios del arte objetual y conceptual, lo cual me resulto enriquecedor, trabajamos sobre el cuerpo, con indumentaria, desarrollamos una gran variedad de juegos.

Cada trabajo practico que afrontamos, fue resultado de debates en grupo, de bibliografía explorada, de ideas teóricas y posturas artísticas, cada detalle estuvo pensado y ese método de trabajo, realmente cambio mi forma de crear, me abrió una gran cantidad de posibilidades y me permitió crecer y estar más segura de mis ideas y mi obra, además de encontrar el camino por el cual quería desarrollarme artísticamente.

2.Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te permitió nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?

El dialogo fue fundamental. A través de la experiencia propia, del interés por el otro, por el trabajo en común y con mucha calidez pudimos aprehender ideas y conceptos que hasta el momento jamás habíamos tratado en la carrera, indispensables, pero muchas veces incomprensibles para quienes no están iniciados en ciertas ramas del arte y que no se atreven a acercarse a ellas sin compañía o que simplemente no están interesados en ellas, pero cuyo estudio y conocimiento es necesario para los futuros profesionales.

El dialogo ayudó a compartir ideas, a aportar otras, a pensar, a la guía en común e individual de los trabajos, era sumamente interesante cada momento de la clase, cada debate sobre cada obra ya que los aportes son sólo le servían al alumno en cuestión, sino a to-

dos los demás, porque cada obra es diferente y necesitaba ser tratada de forma individual.

3. Qué relaciones se plantean entre el taller de Integración y Síntesis (y en particular del “Arte sin disciplina”) con otras asignaturas de la Carrera?

¿Cuáles te interesaría profundizar desde las actividades de las cátedras involucradas y por qué?

El taller de integración y síntesis está muy bien integrado en si mismo, pero no tiene mucha integración con el resto de las materias de cuarto año, podría relacionarse son ética profesional o con estéticas contemporáneas ya que se tratan contenidos que pueden ser relacionados.

4. Antes de comenzar a cursar el taller, habías escuchado la expresión “arte sin disciplina”? ¿Cuándo y dónde? Podrías nombrar artistas y/o referentes teóricos que promuevan esta concepción del arte?

No antes de iniciar no lo había escuchado, pero conocía el concepto de “la pintura sin pintura” de Felipe Noé y a escultura en el campo expandido de Rosalind Krauss.

5. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” te permitió reflexionar sobre temas referidos a la condición humana y el saber espiritual, por ejemplo?

La reflexión fue uno de los componentes fundamentales del taller, partiendo de la reflexión sobre la obra que se encuentra directamente relacionada con la vida, con la espiritualidad y con el mundo real, ¿Qué queremos decir? ¿Por qué y para qué? ¿Cuáles son nuestras convicciones? ¿Qué pensamos del mundo en que vivimos, del público, del ser humano? Tenemos que partir de una postura, que es analizada y reflexionada mil veces. Como anécdota personal, recuerdo haber profundizado las reflexiones sobre nuestro propio cuerpo, con los aportes teóricos del taller y con los trabajos propuestos, pensé qué lugar ocupaba el propio cuerpo, en la obra y en la vida, analizando cuestiones que siempre había pasado por alto. Fue muy enriquecedor ya que encontré una gran fuente de interés en ello y es un tema al cual recurro con constancia.

Entrevista a Catalina Sosa

1. El taller Experimental de Integración y síntesis incluye “Arte sin disciplina”. Desde la cátedra se propone integrar lenguajes, transgredir los límites de las disciplinas artísticas (dibujo, pintura, escultura, cerámica, grabado) en nuevos enfoques estéticos. Podrías comentarnos tu experiencia personal? Trabajaste desde una disciplina, integraste varias, incursionaste en nuevos formatos y enfoques estéticos? Podrías incluir alguna imagen?

Arte sin disciplina me ayudó a poder, justamente, romper con la disciplina; y no me refiero a poder romper con lo tradicional del grabado que es el taller de la especialidad

que elegí, sino a transgredir mis propios límites. Me refiero a que, por primera vez, pude salir de los esquemas tan rígidos que habían gobernado mi paso por la Mantovani hasta ese momento. Comencé a disfrutar de las sutilezas, la no obviedad, el concepto, lo colectivo y las emociones al ver otras obras. El primer trabajo (que fue con el “objeto encontrado”) me costó mucho porque no sabía qué hacer, ni tenía un concepto tan fuerte como para simplemente seleccionar un objeto y ponerlo en una base. Sin embargo, luego de haberlo “encontrado”, aunque más bien fue producirlo, me sirvió de disparador para empezar a pensar el proyecto personal. Para la segunda propuesta que fue un juego, pude trabajar con una compañera de la tecnicatura y además vincular lo pedagógico, lo cual le dio más sentido a “arte sin disciplina”, pensada desde el profesorado y el quehacer docente.

Por otro lado, los trabajos que íbamos haciendo me permitían saciar mis ganas de producir con otros materiales y en el espacio, mientras que en Grabado me limitaba al plano. Utilizaba y utilizo formas no muy convencionales de proteger (antes de quemar) y entintar las matrices, y ni hablar de hacer series o usar hoja de registro como el grabado tradicional indica. Sentía y siento que Arte sin disciplina, Escritura y Taller de la especialidad se fueron complementando y tomando una sola dirección, que es mi proyecto. Sin dudas, el último trabajo que es indumentaria refleja una maduración en el concepto y en cómo transmitirlo. Y no sólo lo digo por su aprobación sino por el poco tiempo que me llevó pensar este último trabajo. Fue casi automático, fluido, en oposición a aquel primer trabajo que hasta ahora no me termina de convencer.

2. ¿Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te permitió nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?

Creo que lo que más funciona es el trabajo de clínica. Todos opinamos de los trabajos de todos. Eso es lo que veo más enriquecedor. No sólo el diálogo con la profesora, sino las múltiples miradas. Es muy emocionante poder escuchar cómo el artista habla de su obra y es increíble darse cuenta de cómo una misma cosa puede verse desde diferentes perspectivas.

3. ¿Qué relaciones se plantean entre el taller de Integración y Síntesis (y en particular del “Arte sin disciplina”) con otras asignaturas de la Carrera?

¿Cuáles te interesaría profundizar desde las actividades de las cátedras involucradas y por qué?

El Taller Experimental de Integración y Síntesis se relaciona con todas las asignaturas de la carrera. Con cada una se establece una conexión singular, ya que nunca se sabe hasta qué punto un conocimiento adquirido va a servir para pensar un proyecto personal y el arte fuera de la disciplina de la especialidad elegida. Las asignaturas “fuertes” que según mi opinión se relacionan son Laboratorio de la forma, Heurística, semiótica, Ética, estéticas Contemporáneas y Arte Americano y Argentino. En todas estas materias se han tratado temas referidos al borramiento de las fronteras, a la transgresión de los límites y a ver con otros ojos lo que nos rodea día a día. Sin embargo, son tantas las asigna-

turas que requieren el “tiempo y forma” que por querer cumplir con todo se me dificultó tomarme el tiempo necesario para pensar y sentir más lo que estaba haciendo. Es por eso que me costó y me cuesta salirme de esas estructuras tan rígidas. Por suerte este año poder relajarme un poco y pensar..., sentir... y darme cuenta que esto es lo que quiero para mí.

4. Antes de comenzar a cursar el taller, habías escuchado la expresión “arte sin disciplina”? ¿Cuándo y dónde? Podrías nombrar artistas y/o referentes teóricos que promuevan esta concepción del arte?

La primera vez que escuché hablar de Arte sin disciplina fue en segundo año de la carrera cuando Joaquín Vera, un ex-alumno de Mantovani, me pidió que fuera la modelo para su indumentaria. En un principio pensaba que apuntaba más a lo que era arte urbano (graffitis), diseñadores de moda, ámbitos para el trato y la literatura. Después, de la mano de Joaquín, me empecé a interioridad un poco más sobre los contenidos de esa “famosa asignatura” y en qué consistía realizar un proyecto personal. Obviamente lo veía muy interesante pero muy lejano, así que simplemente no me veía haciendo eso todavía. Pero el día llegó y me di cuenta de que había muchísimos artistas y desde hace ya varios años, que estaban por fuera de lo que se considera la disciplina. Comencé a conocer más y más, y me di cuenta de que hay pocos artistas que dediquen estrictamente a la disciplina sin atravesarla con “algo más”.

El primer artista que te nombran desde primer año como “sin disciplina” es Marcel Duchamp. Pero pareciera que sólo existe él. Recién en tercero, en Semiótica, comenzar a sentir otros nombres: León Ferrari o Nicola Constantino. En mi opinión, los profesores deberían acercarnos más a estos mundos desde primer año, aunque no sean los contenidos mínimos de las asignaturas.

5. Teniendo en cuenta la potencialidad de las artes para construir imágenes nuevas y complejas, produciendo y atribuyendo sentido en el mundo contemporáneo, ¿en qué medida “Arte sin Disciplina” te permitió reflexionar sobre temas referidos a la condición humana y el saber espiritual, por ejemplo?

Arte sin disciplina me permitió pensarme como artista, como alguien que puede aportar otra manera de ver las cosas cotidianas. Me permitió encontrar belleza donde aparentemente no la hay, ser creativa en todo ámbito de la vida, abrir la mente para dar paso las sentimiento. También me ayudó a pensarme como docente, a ver las diferentes singularidades y su potencial, a apasionarme con la tarea de educar y ver que hay varias formas de llevarla adelante.

**Entrevista grupal (a pedido de las alumnas)
Verónica Tsernópulos, Jimena Steiner y Sandra Mercado
Escuela Provincial de Artes Visuales “Manuel Belgrado”
Rosario, agosto de 2015.**

1. Con respecto al aprendizaje de las diferentes disciplinas artísticas y la inclusión de “Arte sin disciplina” en el plan de estudios, en qué momento de la carrera se produce y cuál es la experiencia al respecto?

Los dos primeros años fueron las disciplinas específicas con mucha técnica y a partir de tercero, empezamos a trabajar más interdisciplinariamente, a tener otro tipo de propuestas, a poder abarcar un poco más y ahí fue el problema para nosotras. Acostumbrados a que nos digan “el ejercicio es este”, tener que pensar y resolver desde otro lugar no fue fácil.

De hecho la propuesta surgió de “Pintura III” y nosotras que veníamos al día con las materias no la pudimos rendir porque no la pudimos resolver.

¿Cuál era la consigna?

El primer trabajo consistía en una Serie de pintura-objeto, el segundo era Cita-Fragmento-Detalle y el tercero era una Obra/Trabajo Social.

Pero la idea hacer una introspección, no era tomar los materiales habituales, era buscar toda una cuestión para poder decir lo que querías decir y que se pudiera interpretar de esa forma. De allí la necesidad de buscar otros formatos.

Buscar un tema específico y abordarlo interdisciplinariamente era complicado. Algunos trabajaron en forma separada cada taller. Quienes abordamos el mismo tema tuvimos algunas dificultades.

¿Podrían describir algunos de esos trabajos?

Sí. En la Serie trabajé con la mirada y comencé buscando en Internet diferentes rostros. (Recién lo rendí este año.) Finalmente, terminé dándome cuenta que lo que quería mostrar era mi familia, la gente que a mí me movilizaba y que quería trabajar sobre eso. Trabajé con este sector del rostro, con la parte de los ojos, con fotocopias editadas en *Corel* y pintadas con tinta china y barnizadas.

Yo, en cambio, el tema que elegí fue la vereda en mi infancia y la infancia de mis hijos en esa misma vereda. Trabajé con fotocopias, con transparencias a partir de la témpera mezclada con plástico y con virutas, con aserrín para darle volumen (solo en los bocetos porque después no lo utilicé).

Y este año, en “Pintura IV”, es dónde mayormente nos estamos saliendo de la pintura-pintura. Nos pasó que en el primer cuatrimestre de este año cursamos “Estéticas Contemporáneas”, entonces los que no habíamos rendido Pintura el año pasado nos sirvió para todo este proceso de despojarse de representaciones que uno trae de toda la vida. Por ejemplo, que la pintura es óleo, bastidor y pensar más allá.

Y yo, como hace un tiempo había estudiado Tarot quería mostrar lo que a mí me gustaba hacer e hice arquetipos. Los más significativos para mí, los que más me gustaban. Hice

una serie de cartas con imágenes de fotos de mi hija y fotocopias de las cartas de Tarot en Blanco y negro, y en óleo.

¿Y en qué tamaño, el mismo de las cartas?

No, 50 x 60. Todavía las estoy terminando.

¿Y en qué proyecto están trabajando en forma conjunta?

En un Mural en una escuela que surge de la historia de la escuela. Nos enamoramos de la escuela. La Directora de la Escuela es la madre de una compañera nuestra y tiene una historia muy particular. Los chicos caminaban tres kilómetros para llegar a clase. Son hijos de quinteros de la zona y a veces no llegan los colectivos. Una historia muy dura. Con el tiempo fueron logrando que un transporte los traslade.

El diseño del mural es un trabajo con los chicos a partir de sus experiencias personales.

El trabajo con el mural es como un cierre de carrera, fuera de lo curricular. Surgió en una comida, para hacer algo juntas, y la profesora nos propuso traerlo a la cátedra y que lo tomemos como proyecto, para disponer de materiales y tener un seguro.

¿Cuál es la función del diálogo (con el docente y con tus compañeros) durante las clases? En qué medida te permitió nuevas búsquedas y en qué medida lo necesitaste para profundizar en la producción y en la comprensión de tu propia obra y de la de tus compañeros?

En Pintura lo que estuvo bueno el poder compartir no solo las propuestas de cada uno sino las dudas y las inquietudes, los miedos. A todos nos sirvió para poder emprender el camino.

A mi me sirvió mucho escribir sobre el tema puntual que iba a trabajar. Y también la lectura, poder incluir referentes. Por ejemplo, en el trabajo con las citas incluí El grito de Munch y leí un par de textos de análisis sobre la obra original. Y esto me ayudó a decidir que esa era la cita que me interesaba.

Las clases fueron abiertas. Todos aportamos ideas. Colaboramos y todos aportamos material para todos.

Eramos grupos de quince o veinte. Desde primer año somos doce.

¿Antes de empezar a cursar la carrera, tenían alguna referencia sobre esta denominación?

No, al contrario. Incluso tenía algunos prejuicios.

En lo personal, yo estudié primero Diseño de indumentaria y eso me abrió el panorama. Me interesaba la edición en computadora. Así llegué a la escuela para inscribirme inicialmente en Diseño Gráfico pero como no había vacantes me inscribí en el profesorado y me gustó. Me fascinó.

Yo tampoco tenía referencias y descubrí que me gustaba. Desde chicos uno va haciendo cosas en la escuela. También durante mucho tiempo hice una terapia artística (...) y pensé que si me había hecho bien a mí, yo también podía ayudar. Poner un granito de arena en la parte social.

Sí, a mí me sirvió para ir sanando por qué no a un niño que está recién empezando. Se sanan los miedos, los mandatos que a uno le imponen. Cosas que no fueron tan buenas en la niñez y que al hacer terapia artística se puedan exteriorizar para que no enfermen. Ayuda a entender cosas propias.

También tiene que ver con dejar de tener la mirada en uno pero pensarse a través del otro.

Yo creo que el ser humano es un poco egoísta y poder compartir con otro y ponerse en lugar del otro, sana.

¿Y por fuera de la clínica, porque estamos en una institución educativa, por dónde pasaría esa praxis más ligada a la emociones, a las experiencias traumáticas y a la historia del sujeto? ¿En qué medida el arte puede trabajar en ese lugar?

El arte es pura expresión. Lo importante es la comunicación no verbal. Cuando se es chico o adolescente uno a veces no pueden expresarse y el arte ayuda en este sentido.

**ANEXO 2 / DISEÑOS CURRICULARES JURISDICCIONALES
DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO DE ARTES EN ARTES
VISUALES Y TECNICATURA SUPERIOR EN ARTES VISUALES**

SANTA FE, DECRETO 730/04



Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESARROLLO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



ANEXO I DEL DECRETO N° 0730

PROFESORADO DE ARTES EN ARTES VISUALES

FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL DISEÑO

El presente documento constituye el Diseño Curricular Base (DCB) para la Formación Docente Inicial de la Provincia de Santa Fe, y será el punto de partida para los Diseños Curriculares Institucionales (DCI) elaborados por los Institutos de Formación Docente.

Este diseño curricular retoma los lineamientos generales presentados en los Fundamentos del *Diseño Curricular Jurisdiccional*¹, en los que se explicitan las concepciones filosóficas, epistemológicas, sociológicas y psicológicas que dan sustento al marco pedagógico-didáctico.

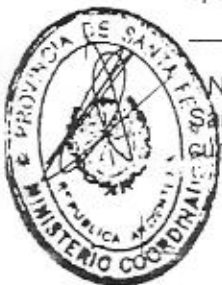
A partir de las ideas de sujeto, conocimiento, sociedad, educación, e institución educativa, analizadas desde diversas perspectivas, se define una propuesta pedagógico-didáctica que da lugar al diseño curricular para la Formación Docente.

El protagonismo concedido a los actores involucrados en los procesos educativos, la concepción del conocimiento como un proceso en permanente construcción, la necesidad de contar con una participación activa de todos los miembros de las instituciones educativas, y de atender a los contextos concretos en su complejidad, así como la exigencia de atender y respetar la diversidad, indican una manera de entender la educación.

Las acciones educativas deben orientarse al logro de las capacidades y condiciones para que los sujetos implicados puedan en lo personal preguntarse por el sentido de su vida, contribuir al mejoramiento de la sociedad y formarse en el conocimiento, de tal modo que les sea posible desarrollar el pensamiento crítico, conocer el mundo y proponer las necesarias transformaciones.

Educar es un trabajo aplicado a captar y desarrollar el conjunto de las posibilidades constitutivas del hombre, a la vez que se atiende a su singularidad y al modo propio y original de ser de cada sujeto concreto. La educación no puede ser, por tanto, un trabajo meramente "técnico", sometido a la generalidad y a las reglas que se aplican de manera homogénea, sino ante todo, "ético"; es trabajar junto con

Nos referimos aquí al documento "*Fundamentos del Diseño Curricular Jurisdiccional*", Gobierno de Santa Fe, 1999, cuyo contenido genera criterios que vertebran y dan coherencia a los diseños curriculares jurisdiccionales en todos los niveles del Sistema Educativo.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION



los otros, en una comunicación en la que docentes y alumnos se enriquecen. En contraposición a la mera transmisión de conocimientos, o a una imposición de conductas que toma la forma de un adiestramiento, educar es encontrarse con el otro para potenciar su capacidad de formación.

Ahora bien, a fin de progresar hacia una mayor especificidad en los fundamentos, centrándonos en la cuestión de la formación docente a la que este DCB está dirigido, proponemos comenzar por la consideración de que todo diseño curricular para formación docente inicial constituye un intento de dar a respuesta a la pregunta: ¿qué debe aprender una persona en el primer tramo de su formación profesional sistemática, para ejercer la docencia?

Tres cuestiones fundamentales aparecen implicadas en la pregunta anterior:

- qué saberes ponen en juego los docentes en sus acciones profesionales;
- cómo se originan y se construyen esos saberes;
- qué saberes son los que deberían ser enseñados por los docentes en su actividad profesional, por qué y para qué enseñarlos.

Las primeras dos cuestiones se refieren a aspectos de lo que de hecho es la profesión docente en sus facetas psico-sociológica y epistemológica; mientras que la tercera cuestión hace referencia más bien a lo que la sociedad considera valioso y deseable como rasgos del perfil del docente, y representa una faceta axiológica de la profesión. Un diseño de formación docente inicial debe poder integrar estas cuestiones y atender a todas estas facetas, tomando como fuentes tanto los fundamentos de la política educativa nacional y provincial, como los desarrollos teóricos y las investigaciones existentes acerca de la educación y la docencia como actividad profesional.

Los programas de investigación que se vienen desarrollando desde mediados de la década del '70 sobre el **conocimiento** y el **pensamiento** de los profesores, han dado lugar a diversas categorizaciones de estos conocimientos profesionales. Del análisis de las mismas se desprende que, aunque los agrupen bajo distintas denominaciones, en esencia la mayoría de los autores coincide en reconocer los siguientes componentes:

- a. **Conocimientos pedagógicos generales:** planteos teóricos acerca de la educación en general, de la enseñanza sistemática escolarizada, de las tradiciones implicadas en las prácticas educativas escolares, de las instituciones educadoras y los sistemas educativos.
- b. **Conocimiento del contexto:** de la educación como práctica social, de los complejos procesos y sucesos que se dan en el medio social, cultural, político y económico, de la vinculación entre el sistema escolar y el sistema social.
- c. **Conocimiento del alumno:** de sus características psicológicas y culturales, de los procesos subjetivos y sociales inherentes al aprendizaje y a la construcción de los conocimientos.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION



- d. **Conocimiento de los contenidos disciplinares que son materia de la enseñanza:** del campo objeto de estudio propio de cada disciplina, de los conceptos, principios, hechos, hipótesis y teorías principales de la disciplina en cuestión, de los principios teóricos y metodológicos que organizan la disciplina, de los problemas epistemológicos propios de la disciplina.
- e. **Conocimiento didáctico:** de la especificidad de la enseñanza en el contexto socio-histórico, de la relación entre contenidos disciplinares y conocimiento escolarizado, de los procesos propios del aprendizaje escolarizado y sus factores condicionantes y de las formas de intervención del enseñante que resultan facilitadoras del aprendizaje.
- f. **Conocimiento experiencial:** supone un saber-hacer en la acción que implica supuestos y habilidades para desenvolverse en situaciones prácticas respondiendo a los particulares condicionantes de una situación concreta.

Estos saberes han sido organizados en los denominados Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente en tres campos: de la **Formación General Pedagógica**, de la **Formación Especializada** y de la **Formación Orientada**. Asimismo, el trayecto de práctica, que corresponde a los tres campos de la formación inicial y tiene además una reconocible especificidad, apunta a la integración de todos estos saberes.

Más adelante se volverá sobre la caracterización de estos campos.

Es preciso destacar tres características de estos saberes, que resultan relevantes en orden al diseño de un currículum de formación docente:

- **no se suman sino que se integran** en un saber que es a la vez sumamente complejo y multideterminado;
- componen además un saber que es **experto y no trivial**, que no surge sólo como resultado del denominado "saber vulgar" y del sentido común, sino que se sustenta en desarrollos teóricos multidisciplinares (científicos, filosóficos, tecnológicos), cuyo dominio por parte de quien lo posee supone un complejo y continuo proceso de apropiación.
- se trata además de un saber que, enraizado en una larga tradición, avanza según el ritmo de desarrollo de la tecnología y de las ciencias del hombre, y al igual que éstas se critica y se corrige a sí mismo en **un proceso permanente de cambio y de superación**. No se trata, por lo tanto, de un saber puramente empírico que puede ser aprendido con el sólo ejercicio efectivo de las acciones enseñantes, ni tampoco de un saber que puede ser adquirido de una vez y para siempre.

Por otra parte, las investigaciones en la línea del **pensamiento** de los docentes revelan que "el pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación,





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. FERRETER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION



intervención y evaluación de la enseñanza². Además, algunas de estas concepciones o constructos personales de los profesores, que funcionan como teorías implícitas en sus acciones y decisiones pedagógicas, se generan sobre todo "en el prolongado proceso de socialización que sufre el profesor a lo largo del papel desempeñado como alumno de las diferentes etapas educativas, incluida su formación inicial como docente"³, y pueden tener un enorme peso en sus esquemas de conocimientos siendo al mismo tiempo muy resistentes al cambio.

Los resultados de estas investigaciones hacen aconsejable, por lo tanto, diseñar un curriculum de formación docente inicial que permita una continua reflexión crítica sobre las prácticas:

- aquellas de las que, en tanto que alumno, el futuro docente fue y es destinatario,
- aquellas que desarrollan los profesores ya expertos en actividad, que el futuro docente tiene la oportunidad de observar en el trayecto de su práctica, y
- aquellas que el propio alumno de profesorado realiza en sus primeras actividades como "practicante".

Esta reflexión sobre las prácticas debe hacerse asimismo desde el marco teórico y procedimental que proveen los conocimientos antes señalados para los tres campos de la formación inicial, a fin de asegurar el rigor de la sistematización y la solidez de las elaboraciones conceptuales, desde una actitud crítica propositiva.

Por todo ello, con el propósito de ofrecer una formación sistemática adecuada para el futuro docente, en el tramo inicial de su carrera, un curriculum de formación docente inicial debe:

- **Considerar la formación inicial como el primer tramo de un proceso de formación sistemática continua** que reconozca otras instancias posteriores, e **integrar** la formación inicial con el perfeccionamiento y la capacitación continuas, especialmente en las dos formas que establece la Resolución del CFC y E. N° 36/94 (Serie A N° 9): perfeccionamiento en servicio y capacitación para nuevos roles profesionales.
- **Superar diversas formas de fragmentación de los saberes** que son identificables en las prácticas educativas actuales (institucionales, curriculares y áulicas), y que han impedido reconocer el carácter complejo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la articulación entre los distintos campos de conocimientos y la naturaleza sistémica de las organizaciones que componen los sistemas educativos:
 - escisión entre teoría y práctica,

² LÓPEZ RUIZ, Juan I. (1999): *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga).

³ Ibidem.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PPIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION



- fractura entre conocimiento disciplinar y didáctica,
 - visión de la realidad educativa reducida a las prácticas áulicas,
 - concepción de la tarea docente como un trabajo individual,
 - desvinculación entre la institución educativa formadora de docentes y las restantes instituciones que componen el sistema escolar,
 - desvinculación entre el sistema escolar y el contexto.
- **Tender hacia la profesionalización docente:** entendiendo que "la profesionalidad es contemplada aquí como expresión de la especificidad de la actuación en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser maestro o profesor"⁴. Su dominio de los conocimientos profesionales le permite tomar decisiones fundamentadas y eficaces, autónomas y responsables, en el marco organizacional de la institución educativa en la que se desempeña. Tal autonomía está ligada al dominio de un corpus de conocimientos específicos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica, así como a la asunción de un compromiso ético del profesional respecto de los destinatarios de sus decisiones y acciones. En este sentido, se considera que la profesionalización de los docentes es una de las condiciones necesarias para el desarrollo y la transformación del sistema educativo.
 - **Integrar la formación docente inicial con la investigación educativa.** La investigación educativa permite la exploración metódica de los problemas de la práctica educativa, aumentando el conocimiento, validando las afirmaciones e introduciendo racionalidad en dichas prácticas, en la medida en que proporciona nuevas perspectivas y categorías de análisis que inducen a una actitud reflexiva y crítica en relación con los procesos educativos. Es también una de las vías privilegiadas para la innovación, y la transformación de las situaciones de enseñanza, puesto que provee de marcos teóricos que encuadran el diseño de proyectos innovadores, y permite evaluar con una metodología rigurosa los resultados y el impacto de las innovaciones educativas. Asimismo, la investigación educativa "trenzada sinérgicamente" (Fernández Pérez, 1995) al perfeccionamiento permanente de los profesores y al análisis permanente de su práctica constituye uno de los pilares de la profesionalización: el profesor de profesorado que investiga, ve enriquecida su práctica pedagógica en la medida en que la investigación propende a una actitud crítica en relación con los procesos educativos y a sus propios saberes. Esto resulta particularmente fecundo y enriquecedor en las instituciones de formación docente, pues favorece la circulación de contenidos actualizados e innovadores en las cátedras, así como la formación del futuro docente en las metodologías de la investigación



GIMENO SACRISTÁN, José (1997): *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Lugar Editorial, Buenos Aires.



Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION



educativa. Finalmente, en este ítem debe señalarse que, si bien esta articulación entre formación docente inicial e investigación educativa constituye una instancia que está en construcción, y que presenta complejos problemas teóricos y prácticos, su implementación debe procurar en todo caso la superación de cierto grado de disociación⁵ que a menudo se ha dado entre el conocimiento pedagógico producido en los ámbitos de investigación y la realidad de las escuelas.

Este Diseño Curricular Base se fundamenta en una concepción de la Formación Docente Inicial como una función integrada a la Investigación y a la Capacitación:

El conocimiento que da sentido y contenido a la Formación Inicial, se nutre de la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Esta misma sistematicidad reflexiva es también el espacio propio de la Capacitación, y es a la vez, originante de preguntas y problemáticas que dan lugar a proyectos de Investigación.

Por ello, Formación Inicial, Capacitación e Investigación son perspectivas mutuamente implicadas cuyos perfiles específicos cuanto más articulados e integrados, más se definen en su singularidad.

CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

El curriculum de formación docente inicial se construye a partir de los Contenidos Básicos Comunes establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, los cuales organizan los conocimientos en tres campos: de la Formación General Pedagógica, de la Formación Especializada y de la Formación Orientada. El presente diseño contempla esa organización en campos, e introduce además un Trayecto de Práctica compuesto por talleres, que atraviesa los tres campos e integra los enfoques teóricos disciplinares, pedagógicos, psico-sociológicos y didácticos, en un proceso de reflexión que va desde las prácticas educativas concretas (áulicas e institucionales) a las formulaciones teóricas, y de éstas nuevamente a la práctica.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA

"El conjunto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales incluidos en el Campo de la Formación General Pedagógica orientan al estudio de la realidad educativa, desde la comprensión de la educación misma, de su contemporaneidad en el marco de la transformación del Sistema Educativo Argentino y la interpretación de los contextos de actuación profesional.

⁵ Se puede consultar a DIKER, G. y TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.



Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PRATER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION



Tiene el propósito de facilitar la conceptualización, los procesos de diseño y la práctica docente, referidos a los requerimientos personales e institucionales, las demandas curriculares, las circunstancias del aula y los contextos sociales.⁶

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA

De acuerdo con lo establecido por el Consejo Federal de Cultura y Educación, los contenidos de este campo hacen referencia "a las conceptualizaciones básicas y las diferentes aplicaciones de la Psicología evolutiva y del aprendizaje, las prácticas docentes y las denominadas 'Psicología y Cultura de la Niñez', 'Cultura de la pubertad' y 'Cultura de la adolescencia' y/o de contextos socio - culturales específicos, según el nivel del que se trate"⁷. La formación del futuro docente exige que éste se apropie de los conocimientos acerca del desarrollo psicológico y cultural de sus alumnos para poder seleccionar contenidos, diseñar estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación teniendo en cuenta las características del sujeto que aprende.

También aborda las **didácticas específicas** en las cuales se sintetizan los saberes artísticos y pedagógico-didácticos, entendiéndose que esta área se sustenta en el profundo y vivencial aprendizaje construido en el Campo de la Formación Orientada, por cuanto difícilmente pueda estimular y asistir un proceso creativo o cognitivo quien no lo haya experimentado previamente.

CAMPO DE LA FORMACIÓN DE ORIENTACIÓN

Los contenidos del Campo de la Formación de Orientación de la Formación Docente para Nivel Inicial, E.G.B. 1, E.G.B. 2, E.G.B.3, Polimodal y TAP, procuran consolidar el desarrollo de las competencias requeridas para la enseñanza de las disciplinas y "comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones"⁸.

Este campo, que resulta de gran importancia para la formación del futuro Profesor de Artes en Artes Visuales, aborda:

- El **conocimiento básico** sobre el conjunto de las disciplinas artísticas, a fin de que pueda apropiarse de los lineamientos teóricos y herramientas conceptuales necesarias para situar epistemológicamente su campo disciplinar.
- La **producción** concreta en los Talleres artísticos planteada como un proceso secuenciado y gradual en el logro de contenidos procedimentales

(1997): *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*, Buenos Aires, pág.47.

Res. C. F. C. y E. 32/93 y Res. C. F. C. y E. 36 / 94.

Res. del C. F. C. y E. N° 36/94 – C. B. C. para la Formación Docente pág. 33.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION



específicos del quehacer artístico, permitiendo además la necesaria maduración estética y paulatina sensibilización frente a los procesos expresivo - comunicacionales, propios y de los otros.

- La dimensión **cognitiva, apreciativa y valorativa** del arte, logrando una mirada crítica sobre la producción artística –abarcando aspectos contextuales, instrumentales, materiales, etc.– producto del diálogo entre las diferentes áreas del conocimiento.
- La articulación de la teoría y la práctica en la producción de un **proyecto** final del campo de orientación, optando por una disciplina artística, según sus intereses particulares.

FUNDAMENTACIÓN ESPECÍFICA DE LA CARRERA

"...El arte no solo funciona como vehículo de articulación de visiones sublimes; toma asimismo las visiones más propias del hombre, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los ofrece también en forma de metáforas visuales.

El arte sirve al hombre no solo para hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas..."

E. W. EISNER

Las Artes Visuales como creadoras de universos simbólicos posibilitan expresar, comunicar y recepcionar mundos internos, interpretando diversas visiones del mundo compartido como formas de entender la realidad y de generar innovaciones. En el marco de la cultura contemporánea se producen rupturas formales y conceptuales, las que generan nuevas experiencias de producción, apreciación e interpretación.

Desde la carrera de Profesorado de Artes en Artes Visuales se promueve la comprensión de la especificidad del lenguaje visual y la producción artística transitando sus diferentes discursos (escultura, pintura, grabado, cerámica, dibujo, entre otros), tanto en el enfoque centrado en lo disciplinar como en aquellas formas en las que intervienen nuevas interacciones y rupturas, ampliando las posibilidades de elección en el campo expresivo.

Por otra parte, el desarrollo de la propuesta curricular origina la producción visual desde la idea a la concreción de la obra –la elaboración de un producto-, poniendo en juego procesos de síntesis y conceptualización, procedimientos y estrategias dinámicas que se plasman tanto en la elaboración como en la recepción. Dicha concreción además permite evidenciar las articulaciones entre las artes visuales, la ciencia y la tecnología y una adecuada transposición didáctica.

Los contenidos seleccionados de la enseñanza de las artes presentan de manera abarcativa, enfoques y modelos epistemológicos que se proponen para el





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PERIER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION



ejercicio de la práctica docente, por lo que el presente Plan de Estudios se orienta a contextualizar la enseñanza de las artes en el marco del actual sistema educativo.

Partiendo de la concepción integral de persona se estructuran los contenidos, desde un marco teórico y procedimental, con un enfoque interdisciplinario, modificando las asignaturas aisladas que atomizan conocimientos, redimensionando el valor del contacto con la realidad sobre la información libresco, de la práctica sobre la teoría, de la participación activa y grupal sobre el trabajo individual que signifique mera recepción de contenidos.

Se aspira a la formación de profesores con dominio de conocimientos profesionales que les permita tomar decisiones fundamentadas y responsables, que se comprometan en la interrelación escuela-comunidad, que se incorporen a una dinámica de permanente retroalimentación, asumiéndose como promotores de cultura. La aproximación a instituciones de destino, permitirá a los futuros docentes iniciarse en la investigación, a partir de la detección de todo elemento subyacente en la práctica pedagógica. El enfoque interinstitucional e interdisciplinario prepara al futuro docente para analizar, reflexionar y buscar soluciones a situaciones problemáticas de la realidad, propias o del entorno. La actitud crítica-reflexiva junto al trabajo solidario deben converger en la voluntad de aportar a la innovación y transformación de las situaciones de enseñanza, a través de respuestas creativas, reaccionando como una totalidad.

El Diseño Curricular para formar profesionales docentes de las Artes Visuales parte de una concepción antropológica que entiende al hombre como una totalidad nunca plenamente totalizada que, como ser libre e histórico, se va autoconstruyendo en permanente interrelación con otros hombres y con el mundo. Este fundamento orienta todo el proceso pedagógico en función de valores humanizadores, desarrollando una personalidad singular, creadora, consciente y crítica de la realidad en que vive.

La formación de Profesores de Artes en Artes Visuales supone un desempeño posterior en variedad de contextos y una profunda implicación personal sustentada por la ética, dado que es una práctica fundada en valores, y por el espíritu investigador, dado el carácter dinámico de los saberes específicos. Es indispensable asegurar bases sólidas en la formación inicial para:

- permitir la toma de decisiones adecuadas respecto al conocimiento, al alumno, la institución y la comunidad en general;
- comprender el carácter provisorio del conocimiento, de la ciencia en general y la propia dinámica del arte en particular;
- incentivar la necesidad de búsqueda de nuevas formas de expresión plástica, la integración con otras disciplinas estéticas y nuevos lenguajes ligados a la tecnología y la comunicación; y
- distinguir los procesos que ofrecen el valor de la innovación al servicio del hombre y los que conducen a la despersonalización y la masividad.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION



OBJETIVOS DE LA CARRERA

- Formar docentes para atender con idoneidad la enseñanza de los contenidos del Área Artística en el Nivel Inicial, los tres ciclos de la E.G.B., la Educación Polimodal y los Trayectos Artísticos-Profesionales relacionados con las Artes Visuales.
- Formar personas creativas como docentes y como artistas asegurando el desarrollo pleno de cada ser humano en un marco de autonomía, singularidad e integración social. Trabajadores consustanciados con la problemática de su medio, capaces de ejercer su libertad con responsabilidad, como participantes activos, críticos y transformadores de la realidad, promotores de una cultura nacional, opuesta a toda forma de discriminación, marginación y dependencia.
- Ofrecer igualdad de oportunidades para que los alumnos puedan acceder, permanecer y egresar con una salida laboral acorde con las demandas del medio; capacitados como trabajadores con sensibilidad social y aptitudes para el trabajo individual y en grupo; como ciudadanos capaces de integrarse con responsabilidad en una estructura democrática, valorando a la misma como estilo de vida y forma de convivencia basada en la justicia, la libertad, el pluralismo, la soberanía y la plena participación popular en el marco de la vigencia de la Constitución Nacional y Provincial.
- Promover la actualización constante y las actividades de investigación, de acuerdo a las necesidades personales, sociales y regionales, integrando al sistema educativo con una política integral amplia en un proceso dinámico de realización comunitaria que facilita la realización personal.
- Enseñar a valorar las múltiples expresiones culturales que conforman la realidad nacional y el aporte de la cultura popular de las regiones al patrimonio histórico cultural de la Nación.
- Incorporar a todos los integrantes de la comunidad educativa a la función educativa, a través de un sistema pluralista y colegiado, con amplias bases de participación, en actividades de corresponsabilidad en función de los objetivos propuestos.
- Proyectarse a la comunidad, valorando la importancia de la participación creativa de la población en el desarrollo cultural, entendido como proceso de afirmación nacional.
- Acompañar el desarrollo, en los futuros egresados, de las capacidades y habilidades necesarias para planificar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza.
- Conocer y analizar los fundamentos de la política educativa y su impacto en la enseñanza de las artes.
- Sustentar una concepción que integre los conceptos disciplinares y su enseñanza en un continuo permanente de reflexión y acción, que permita al alumno, futuro docente, fundamentar las prácticas profesionales desde los





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO s/c
MINISTERIO DE EDUCACION



marcos teóricos de los que se va apropiando, comprendiendo que se hallan inscriptas en una realidad escolar y en un contexto social determinado.

PERFIL PROFESIONAL DEL GRADUADO

La formación docente se orienta al desarrollo de competencias que permiten establecer las conexiones necesarias entre los campos de formación general pedagógica, especializada y orientada para atender la enseñanza en Instituciones y contextos particulares, respondiendo a la diversidad de las situaciones complejas que se presentan.

Al finalizar sus estudios, se estima que el futuro docente será un profesional:

- poseedor de competencias, capaz de reflexionar críticamente y lograr aportes significativos frente a múltiples problemas;
- con habilidades necesarias para la selección y organización de los contenidos y para la identificación y diseño de estrategias y recursos que faciliten la elaboración de proyectos de enseñanza y aprendizaje, adecuados a las características contextuales y a su pertinencia en el marco de las escuelas del sistema regular o de las escuelas de arte;
- comprometido con la realidad de su tiempo, sus alumnos, su escuela, su comunidad;
- con identidad propia, capaz de dominar con solvencia los contenidos científicos y tecnológicos de su trabajo;
- promotor de la cultura nacional y regional, reconociendo y valorando lo universal;
- responsable de sus funciones, con solvencia práctica y espíritu crítico.
- creativo, preparado en su especialidad, abierto y flexible a la capacitación permanente, y
- capaz de educar en la tolerancia, el respeto y la valoración de las normas.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION



ESTRUCTURA CURRICULAR

CARACTERIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR JURISDICCIONAL

El Plan de Estudios del Profesorado de Artes en Artes Visuales dispone de una Estructura Curricular afín a la Tecnicatura Superior de Artes Visuales, con Espacios Curriculares de la Formación Orientada comunes que posibilitan el cursado simultáneo o a destiempo de las dos carreras.

El Profesorado de Artes en Artes Visuales está destinado a la formación de profesionales docentes que desarrollarán fundamentalmente su tarea de enseñanza en:

- Nivel Inicial, 1ro. y 2do. Ciclo de la E.G.B.
- 3er Ciclo de la E.G.B. y Educación Polimodal.
- Trayectos Artísticos Profesionales.

La formación del Profesor de Artes en Artes Visuales reconoce dos ámbitos mutuamente integrados, uno de formación artística y otro de formación docente, común con otros profesorado en lo relativo a la formación general pedagógica y específico en la docencia en arte, vinculándose en el saber hacer pedagógico.

La formación orientada se estructura siguiendo los lineamientos trazados en el ámbito nacional para toda la educación artística, cristalizados en el Acuerdo Marco para la Educación Artística, Serie A N° 20 (Resolución N° 88/98 del C. F. de C. y E.) y en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Artística (Resolución N° 108/99 del C. F. de C. y E). La organización curricular está constituida por Áreas y Subáreas, las que conforman el Campo de la Formación de Orientación, integrándose al Campo de la Formación Especializada por medio de las Didácticas de las Artes Visuales específicas para cada nivel.

El Campo de la Formación General Pedagógica se constituye en relación al saber pedagógico general y se articula con los otros dos campos en el Trayecto de Práctica, organizándose la Estructura Curricular de acuerdo a la Resolución N° 2540/98 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. De ahí que se expongan en el presente Plan de Estudios dos formatos de la Estructura Curricular. El primero responde a la modalidad que contempla Áreas y Módulos dispuestos en horas reloj y el segundo se organiza alrededor de Campos y Espacios Curriculares distribuidos en horas cátedra.

Se responde así a los lineamientos de la política educativa nacional y a los criterios jurisdiccionales, al tener en cuenta para su elaboración:

- Los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente, el Nivel Inicial, la E.G.B. y la Educación Polimodal.
- Los acuerdos alcanzados en los diferentes Seminarios Cooperativos para la transformación docente.
- Documentos elaborados por los equipos técnicos de Nación.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION



- La participación de representantes de las Escuelas de Artes Visuales de la Provincia de Santa Fe en Reuniones de consulta, Jornadas y Encuentros a nivel nacional y provincial, entre las que se destacan:
 - La **"Primera Reunión Nacional de Consulta de la Educación Artística"**, convocada por la Dirección Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación de la Nación realizada en Buenos Aires en 1998 (tres jornadas);
 - El **Primer Seminario de Actualización para Docentes y Directivos de Formación Docente en el Área de la Educación Artística** organizado por la Secretaría de Educación Básica / Programa de Formación Docente / Ministerio de Educación de la Nación, realizado en Buenos Aires: 4, 5 y 6 de octubre de 2000 (primera parte) y 4, 5 y 6 de diciembre de 2000 (segunda parte); y
 - El **Cuarto Seminario Federal de Educación Artística**, a distancia, a través del Programa de Gestión Curricular y Capacitación / Ministerio de Educación de la Nación, Santa Fe: 7, 8 y 9 de noviembre de 2000.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA		
CAMPO FORMACIÓN ESPECIALIZADA		
CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA (*)	<i>Áreas</i>	<i>Sub-Áreas</i>
	Producción	Laboratorios
		Técnicas
		Talleres de Producción
	Arte, Cultura y Sociedad	Cultura y Sociedad
Estética		
Comunicación		
Proyecto		
Otros Espacios: Espacios de Definición Institucional y Espacios Opcionales		
Trayecto de Práctica		

ESTRUCTURA CURRICULAR

Duración de la carrera: 4 (cuatro) años.

Dedicación Horaria: Conforme a la Estructura Curricular que se detalla a continuación.

(*) Organizado de acuerdo a lo establecido por las Resolución N° 108/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION



ORGANIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR POR ÁREAS Y MÓDULOS

Diseño Curricular formulado de acuerdo a la normativa proporcionada por la Resolución N° 108/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación

ÁREAS	SUBÁREAS	MÓDULOS	HORAS RELOJ	
Producción	Laboratorios de investigación y experimentación	1 módulo: Laboratorio de la Forma Laboratorio del Color Laboratorio de Diseño y Tecnología	213	995
	Técnicas	1 módulo: Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano I, II y III (Técnicas de dibujo, grabado y pintura) Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Espacio I, II y III (Técnicas de escultura y cerámica)	100	
	Talleres de Producción	2 módulos: Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano I, II y III (Dibujo, Grabado, Pintura) Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Espacio I, II y III (Escultura y Cerámica)	682	
Arte, Cultura y Sociedad	Cultura y Sociedad	2 módulos: Antropología Cultural Arte Universal I y II Arte Americano y Argentino	245	448
	Estética	1 módulo: Estéticas Contemporáneas Estética y Crítica del Arte	96	
	Comunicación	1 módulo: Comunicación Gráfica Semiótica de las Artes Visuales	107	
Proyectos		2 módulos: Proyecto de Producción en Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano I, II y III (Dibujo, Grabado, Pintura) y Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Espacio I, II y III (Escultura y Cerámica) 200 hs. 2 módulos: Proyecto Final: Taller Experimental de Integración y Síntesis; 2 módulos, 256 hs.	456	456





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. FIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION



ORGANIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR POR ÁREAS Y MÓDULOS

Diseño Curricular formulado de acuerdo a la normativa proporcionada por
la Resolución N° 108/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación

ÁREAS	SUBÁREAS	MÓDULOS	HORAS RELOJ	
Pedagógica	General	4 módulos: Pedagogía. Teoría del Curriculum y Didáctica. Psicología Educativa. Historia y Política Educativa. Organización y Gestión Institucional. Filosofía. Ética Profesional.	384	1152
	Específica	8 módulos: Psicología y Cultura del alumno I y II Didáctica de las Artes Visuales I y II Taller Docencia I (Taller de Expresión) Taller Docencia II (Investigación Educativa) Taller Docencia III y IV (Ensayo y Residencia) Seminario de Integración y Síntesis	768	
Otros Espacios: Opcionales y de Definición Institucional		3 módulos: Espacios Curriculares de Definición Institucional (2 módulos) Espacios Curriculares Opcionales (1 módulo)	341	341
TOTALES:		27 módulos	3392	3392

Los **Itinerarios Formativos** determinan el perfil a partir del cursado de las especificidades de las Artes Visuales, *Áreas del Plano y del Espacio*, un módulo del Área *Arte, Cultura y Sociedad*, y culminan con el *Proyecto Final: Taller Experimental de Integración y Síntesis*





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PRATER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION



**ESTRUCTURA CURRICULAR: DURACIÓN DE LA CARRERA Y DEDICACIÓN HORARIA
PRIMER AÑO**

Campo de la Formación General Pedagógica	Horas		Campo de la Formación Especializada	Horas		Campo de la Formación Orientada	Horas		Otros Espacios (Optativos y de Definición Institucional)	Horas		Horas de Práctica		Total por curso		Horas de costeo
	Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.	Sem.	An.	Sem.	An.	
1 Pedagogía ✓	4	128	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4	128	4
2 Teoría del Currículum y Didáctica ✓	4	128	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4	128	4
3 --	--	--	Psicología Educativa ✓	3	128	--	--	--	--	--	--	--	--	4	128	3
4 --	--	--	--	--	--	Laboratorio de la Forma ✓	3	96	--	--	--	--	--	3	96	3
5 --	--	--	--	--	--	Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano I Dibujo: 4hs. Pintura: 4 hs. ✓	8	256	--	--	--	--	--	8	256	8
6 --	--	--	--	--	--	Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Espacio I Escultura: 4 hs. Sem. Cerámica: 4 hs. sem. ✓	8	256	--	--	--	--	--	8	256	8
7 --	--	--	--	--	--	Antropología Cultural ✓ Estéticas Contemporáneas ✓	3	96	--	--	--	--	--	3	96	3
8 --	--	--	--	--	--	--	--	--	EDII ✓	3	96	--	--	3	96	3
9 --	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	3	96	3
10	Trayecto de Práctica: Taller Docencia I (Taller de Expresión) ✓															
SUBTOTALES	8	256	--	4	128	--	22	704	--	3	96	3	96	40	1280	39

(a) Hora no presencial





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. FIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO etc
MINISTERIO DE EDUCACION



SEGUNDO AÑO

Campo de la Formación General Pedagógica	Horas		Campo de la Formación Especializada	Horas		Campo de la Formación Orientada	Horas		Otros Espacios (Optativos y de Definición Institucional)	Horas		Horas de Práctica		Total por curso		Horas de costeo
	Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.	Sem.	An.	Sem.	An.	
1	--	--	Psicología y Cultura del Alumno I	3	128	--	--	--	--	--	--	--	--	4	128	3
2	--	--	Didáctica de las Artes Visuales I (NI, E.G.B. I y II)	4	128	--	--	--	--	--	--	--	--	4	128	4
3	--	--	--	--	--	Laboratorio del Color	3	96	--	--	--	--	--	3	96	3
4	--	--	--	--	--	Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano II Dibujo: 3 hs. Grabado: 3 Hs. Pintura: 3 hs.	9	288	--	--	--	--	--	9	288	9
5	--	--	--	--	--	Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Espacio II: Escultura: 3 hs. sem. Cerámica: 3 hs. sem.	6	192	--	--	--	--	--	6	192	6
6	--	--	--	--	--	Historia del Arte I	3	96	--	--	--	--	--	3	96	3
7	--	--	--	--	--	Comunicación Gráfica	3	96	--	--	--	--	--	3	96	3
8	--	--	--	--	--	--	--	--	EDI II	3	96	--	--	3	96	3
9	Trayecto de Práctica: Taller Docencia II (Investigación Educativa)															
SUBTOTALES	--	--	--	8	256	--	24	768	--	--	3	96	3	38	1216	37

(a) Hora no presencial.



Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SALVIA M. PRINTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO etc
MINISTERIO DE EDUCACION



TERCER AÑO

Campo de la Formación General Pedagógica	Horas		Campo de la Formación Especializada	Horas		Campo de la Formación Orientada	Horas		Otros Espacios (Optativos y de Definición Institucional)	Horas		Horas de Práctica		Total por curso		Horas de costo
	Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.	Sem.	An.	Sem.	An.	
12 Historia y Organización Política y Gestión Educativa Institucional	3	96	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	3	96	3
3 --	--	--	Psicología y Cultura del Alumno II	3	128	--	--	--	--	--	--	--	--	4	128	3
4 --	--	--	Didáctica de las Artes Visuales II (E.G.B. III, Poli-modal y TAP)	4	128	--	--	--	--	--	--	--	--	4	128	4
5 --	--	--	Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano III	--	--	Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano III	9	288	--	--	--	--	--	9	288	9
						Dibujo: 3 hs. sem. Grabado: 3 hs. sem. Pintura: 3 hs. sem.										





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO etc
MINISTERIO DE EDUCACION



Campo de la Formación General Pedagógica	Horas		Campo de la Formación Especializada	Horas		Campo de la Formación Orientada	Horas		Otros Espacios (Optativos y de Definición Institucional)	Horas		Horas de Práctica		Total por curso		Horas de costeo	
	Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.	Sem.	An.	Sem.	An.	Sem.	An.
6	--	--	--	--	--	Talleres de Artes Visuales: Área del Espacio III: Escultura: 3 hs. sem. Cerámica: 3 hs. sem.	6	192	--	--	--	--	--	6	192	6	6
7	--	--	--	--	--	Historia del Arte II	4	128	--	--	--	--	--	4	128	4	4
8	--	--	--	--	--	Semiótica de las Artes Visuales	2	96	--	--	--	--	--	2	128	2	2
9	--	--	--	--	--	--	--	--	ECO I -	3	96	--	--	3	96	3	6
10	Trayecto de Práctica: Taller Docencia III (Ensayo y Residencia NI, E.G.B. I y II) ✓																
SUBTOTALES	3	96	--	8	256	--	21	672	--	--	3	96	6	192	41	1312	49

(a) Hora no presencial. (b) Horas de diferencia: un seminario obligatorio de los dos ofrecidos. (c) Horas de diferencia: cátedra compartida (dos profesores, uno por especialidad, seis horas asignadas a cada uno)





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PRINTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION



CUARTO AÑO

Campo de la Formación General Pedagógica	Horas		Campo de la Formación Especializada	Horas		Campo de la Formación Orientada	Horas		Otros Espacios (Optativos y de Definición Institucional)	Horas		Horas de Práctica		Total por curso		Horas de costeo								
	Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.	Sem.	An.	Sem.	An.	Sem.	An.	Sem.	An.					
1 Filosofía Ética Profesional	3	96	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	3	96	3	3							
--	--	--	--	--	Laboratorio de Diseño y Tecnología	4	128	--	--	--	--	--	--	4	128	4	4							
2 --	--	--	--	--	Proyecto Final: Taller Experimental de Integración y Síntesis (Dibujo - Grabado - Pintura - Escultura - Cerámica - Arte sin disciplina)	12	384	--	--	--	--	--	--	12	384	12	12							
4 --	--	--	--	--	Arte Americano y Argentino	3	96	--	--	--	--	--	--	3	96	3	3							
5 --	--	--	--	--	Estética de la Recepción	3	96	--	--	--	--	--	--	3	96	3	3							
6 --	--	--	--	--	--	--	--	3	96	EDI III	3	96	--	3	96	3	3							
7 --	--	--	--	--	--	--	--	4	128	ECO II	4	128	--	4	128	4	8							
Trabajo de Práctica: Taller Docencia IV (Ensayo y Residencia E.G.B.3, Educación Polimodal y Seminario de Integración y Síntesis)																								
										6	192	6(c)	192	8	256	8	16							
										2	64	2(c)	64	40	1280	40	52							
SUB-TOTALES										3	96	--	--	22	704	--	--	7	224	8	256	40	1280	52





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

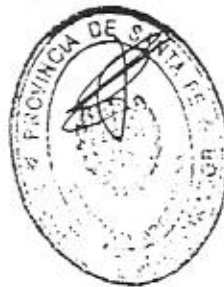
Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETT
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION



(b) Horas de diferencia: un taller o seminario es obligatorio de los dos ofrecidos.
(c) Horas de diferencia: Cátedra compartida (dos profesores, uno por especialidad, ocho horas asignadas a cada uno)

TOTAL HORAS DE CURSADO DE LA CARRERA	Horas		Campo de la Formación Especializada	Horas		Campo de la Formación Orientada	Horas		Otros Espacios (Optativos y de Definición Institucional)	Horas de Práctica		Total por curso		Horas de costeo		
	Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.		Sem.	An.	Sem.	An.			
	14	448	--	20	640	--	89	2848	--	16	512	20	640	159	5088	177

TOTAL HORAS RELOJ DE CURSADO DE LA CARRERA: 3392





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION

PLAN DE ESTUDIOS (HORAS CÁTEDRA)

PRIMER AÑO

ESPACIOS CURRICULARES	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo Carrera de Profesorado		Horas de costeo comunes con la Tecnicatura	
	Sem.	Anual.	Sem.	Anual.	Sem	Anual.
Pedagogía	4	128	4	128		
Teoría del Curriculum y Didáctica	4	128	4	128		
Psicología Educativa	4	128	3	96		
Laboratorio de la Forma	3	96	3	96	3	96
Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano I	8	256	8	256	8	256
Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Espacio I	8	256	8	256	8	256
Antropología Cultural	3	96	3	96	3	96
Estéticas Contemporáneas						
EDI I	3	96	3	96	3	96
Taller Docencia I : Taller de Expresión	3	96	3	96		
Total horas	40	1280	39	1248	25	800

SEGUNDO AÑO

ESPACIOS CURRICULARES	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo Carrera de Profesorado		Horas de costeo comunes con la Tecnicatura	
	Sem.	Anual.	Sem.	Anual.	Sem	Anual.
Psicología y Cultura del Alumno I	4	128	3	96		
Didáctica de las Artes Visuales I	4	128	4	128		
Laboratorio del Color	3	96	3	96	3	96
Talleres Integrados de artes Visuales: Área del Plano II	9	288	9	288	9	288
Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Espacio II	6	192	6	192	6	192
Historia del Arte I	3	96	3	96	3	96
Comunicación Gráfica	3	96	3	96	3	96
EDI II	3	96	3	96	3	96
Taller Docencia II: Investigación Educativa	3	96	3	96		
Total horas	38	1216	37	1184	27	864





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. OLIVIA M. FIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION

TERCER AÑO

ESPACIOS CURRICULARES	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo Carrera de Profesorado		Horas de costeo comunes con la <i>Tecnicatura</i>	
	Sem.	Anual.	Sem.	Anual.	Sem	Anual.
Historia y Política Educativa	3	96	3	96		
Organización y Gestión Institucional						
Psicología y Cultura del Alumno II	4	128	3	96		
Didáctica de las Artes Visuales II)	4	128	4	128		
Talleres Integrados de Artes Visuales : Área del plano III	9	288	9	288	9	288
Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Espacio III	6	192	6	192	6	192
Historia del Arte II	4	128	4	128	4	128
Semiótica de las Artes Visuales	2	64	2	64	2	64
ECO I	3	96	6	192		
Taller Docencia III: Ensayo y Residencia NI, EBB I y II	6	192	12	384		
Total horas	41	1312	49	1568	21	672

CUARTO AÑO

ESPACIOS CURRICULARES	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo Carrera de Profesorado		Horas de costeo comunes con la <i>Tecnicatura</i>	
	Sem.	Anual.	Sem.	Anual.	Sem	Anual.
Filosofía	3	96	3	96	3	96
Ética profesional						
Laboratorio de Diseño y Tecnología	4	128	4	128	4	128
Proyecto Final: Taller Experimental de Integración y Síntesis	12	192	12	192	12	192
Arte Americano y Argentino	3	96	3	96	3	96
Estética de la Recepción	3	96	3	96	3	96
ECO II (común a ECO I, II, o III de la <i>Tecnicatura</i>)	4	128	8	256	8	256
EDI III (común a EDI III de 3º año de la <i>Tecnicatura</i>)	3	96	3	96	3	96
Taller Docencia IV: Ensayo y Residencia E.G.B. III, Educación Polimodal y TAP	6	192	12	384		
Seminario de Integración y Síntesis	2	64	4	128		
Total horas	40	1280	52	1664	36	1152
TOTAL HORAS DE LA CARRERA	159	5088	177	5952	109	3488





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PRATER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO etc
MINISTERIO DE EDUCACION

En el caso que el Instituto cuente con la carrera de Tecnicatura Superior en Artes Visuales, de cursado simultáneo a la de Profesorado de Artes en Artes Visuales, las cargas horarias consignadas en rojo representan las horas comunes a las dos carreras. Para el costeo total de horas corresponde computarlas una sola vez. La carrera de Profesorado de Artes en Artes Visuales podrá disponer de cargas horarias comunes con otras carreras de profesorado.

SOBRE EL COSTEO DEL PLAN DE ESTUDIO

El presente Plan de Estudios Jurisdiccional establece el número de horas cátedra que se debe costear de acuerdo a lo formulado por el Diseño Curricular, constituyendo el piso para todos los Espacios Curriculares previstos en la carrera.

Cada Instituto Superior, en caso de poseer horas de cátedra en disponibilidad y con la debida justificación, podrá adoptar otras modalidades en la instrumentación de la carga horaria de determinados Espacios Curriculares. Estas modalidades tienen el objeto de:

- posibilitar la educación personalizada, requisito indispensable de los procesos productivos y de índole creativa;
- fortalecer la especificidad dentro de la especialidad, atendiendo los particulares recortes epistemológicos;
- brindar la pluralidad de miradas y de enfoques críticos en los Espacios Curriculares relacionados con la creación artística;
- enriquecer la formación docente inicial en artes visuales con la participación conjunta de profesores expertos en otros lenguajes artísticos, acción que posibilita reforzar debidamente la interdisciplinariedad en los Espacios que, por su propia naturaleza, puntualmente lo precisan.

Las modalidades previstas en el presente Plan de Estudios son: a) la **cátedra compartida** en otros Espacios Curriculares, además de los consignados en la Estructura Curricular; b) la **especialización con docentes expertos** en la especificidad; y c) la **asignación horaria por consulta y corrección de T.P.**

En base a las horas disponibles, cada Instituto Superior, con la anuencia de la Dirección Provincial de Educación Artística, podrá incorporarlas en el Proyecto Curricular Institucional, atendiendo los criterios y requerimientos particulares que cada cátedra debe atender y que justifiquen su implementación, como son el dictado simultáneo de cátedras comunes con la Tecnicatura Superior en Artes Visuales y con los Itinerarios Artísticos en la especialidad abiertos a la comunidad, actividades de formación cuyo costeo es el consignado en los Espacios Curriculares de la carrera de profesorado. A continuación se detallan los Espacios Curriculares que pueden adoptar alguna de las modalidades enunciadas precedentemente.

1. **Taller Docencia I: Trayecto de Práctica (Taller de Expresión).** Horas cátedra cursadas por el alumno: 3 (tres).

Cátedra compartida: puede conformarse con un Profesor de Artes Visuales, con 4 (cuatro) horas cátedra; un Profesor de Música con 4 (cuatro) horas





cátedra; un Profesor de Teatro, con 4 (cuatro) horas cátedra y un Profesor de Expresión Corporal, con 4 (cuatro) horas cátedra. En tal caso a cada profesor le corresponderían 3 (tres) horas cátedra. Para el **dictado simultáneo de clases** y 1 (una) hora cátedra, destinada a la **planificación y evaluación conjunta**. El costeo no deberá superar las 16 (dieciséis) horas cátedra.

2. **Taller Docencia II: Trayecto de Práctica (Investigación Educativa)**. Horas cátedra cursadas por el alumno: 3 (tres).

Asignación de 1 (una) hora cátedra por **consulta y evaluación de T. P.** al docente a cargo de la cátedra.

3. **Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano I, II y III**. Horas cátedra cursadas por el alumno: 8 (ocho), 9 (nueve) y 9 (nueve), respectivamente, en cada año de cursado.

Cátedra compartida: puede sumarse un docente de la especialidad con no más de 4 (cuatro) horas cátedra por año de cursado. El costeo no deberá superar las 12 (doce) horas cátedra.

4. **Talleres Integrado de Artes Visuales: Área del Espacio I, II y III**. Horas cátedra cursadas por el alumno: 8 (ocho), 6 (seis) y 6 (seis), respectivamente, en cada año de cursado.

Cátedra compartida: puede sumarse un docente de la especialidad con no más de 3 (tres) horas cátedra por año de cursado. El costeo no deberá superar las 9 (nueve) horas cátedra.

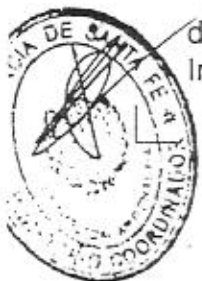
5. **Proyecto Final: Taller Experimental de Integración y Síntesis**. Horas cursadas por el alumno en su especialización: 12 (doce).

Cátedra de especialización: puede desdoblarse en cada una de las especialidades que el alumno debe elegir: Dibujo, 8 (ocho) horas cátedra; Grabado, 8 (ocho) horas cátedra; Pintura, 8 (ocho) horas cátedra; Escultura, 8 (ocho) horas cátedra; Moldeado y Metales, 8 (ocho) horas cátedra; Cerámica, 8 (ocho) horas cátedra; Quemados de material cerámico, 4 (cuatro) horas cátedra; Arte sin disciplina, 4 (cuatro) horas cátedra; Análisis crítico y proyectual 2 (dos) horas cátedra. El costeo no deberá superar las 58 (cincuenta y ocho) horas cátedra.

6. **Laboratorio de Diseño y Tecnología**. Horas cátedra cursadas por el alumno: 4 (cuatro).

Cátedra Compartida: puede conformarse por un docente de Diseño, con 4 (cuatro) horas cátedra y un docente de Informática Aplicada, con 4 (cuatro) horas cátedra. El costeo no deberá superar las 8 (ocho) horas cátedra.

La Dirección Provincial de Educación Artística podrá autorizar el desdoblamiento en dos comisiones, si el número de alumnos lo justificara y el Instituto dispusiera de las horas cátedra de planta para su costeo, de los siguientes





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION

Espacios Curriculares: Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Plano y Talleres Integrados de Artes Visuales: Área del Espacio.

CONTENIDOS BÁSICOS

ESPACIOS CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA

PEDAGOGÍA: 1º Año, régimen anual, 4 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Este Espacio Curricular aborda los marcos teóricos que posibilitan plantear ejes de un debate acerca de las funciones que la educación debe desempeñar en la actualidad, ya que ella ocupa un lugar prioritario en el desarrollo integral de la sociedad, sobre la base de exigencias y demandas legitimadas.

El análisis y reflexión sobre el estatuto epistemológico de la Pedagogía, la evolución de la misma, las propuestas de trabajo pedagógico en diferentes épocas y por distintos autores, y los debates pedagógicos contemporáneos permitirán comprender en profundidad la realidad educativa y encarar con éxito las nuevas transformaciones y desafíos.

Se pretende brindar elementos que posibiliten asumir una actitud científica y crítica con respecto a la educación, desde los aportes de la Pedagogía como estudio sistemático, hasta las prácticas pedagógicas concretas, dando razones fundadas de la toma de decisión con respecto a sus propias acciones.

El propósito de este Espacio Curricular es, sobre todo, generar un análisis permanente de los supuestos básicos que subyacen en todo quehacer educativo, propiciando la reflexión sistemática acerca del fenómeno educativo, y brindando aportes teóricos que permitan a los futuros docentes explicitar los nexos entre teorías pedagógicas, fundamentos epistemológicos y las prácticas educativas, todo ello considerado en el contexto histórico en que éstas se desarrollan.

Contenidos Básicos:

- Educación y Pedagogía.
- La educación. Fundamentos. Diversidad de enfoques. Abordaje multidimensional del fenómeno educativo.
- Educación, sociedad y cultura. Educación, Política y Estado.
- La Pedagogía. Aproximación epistemológica. Estado actual del debate. Aportes de otras ciencias al campo pedagógico. Interdisciplinariedad.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO etc
MINISTERIO DE EDUCACION

- Corrientes pedagógicas contemporáneas: El movimiento de la Escuela Nueva. Corrientes no directivas en educación. La educación como proceso autogestionario. La corriente antiescuela. Enfoques críticos reproductivistas y no-reproductivistas en educación. La corriente tecnológica. Construcciones discursivas en torno a lo educativo. Contexto de surgimiento, principios, propuestas alternativas y críticas. Función social que los diferentes discursos le asignan a la educación.
- El universo de la Educación. Educación formal, no formal, informal. Contexto de comunicación. Implicancias pedagógicas.
- El rol docente: dimensiones profesional, social y ética de la tarea docente. La problemática en torno a la profesionalización de la docencia Los docentes y el conocimiento: saberes y competencias, categorías de conocimiento profesional docente; marcos de referencia explícitas e implícitos, su incidencia en la práctica educativa. La investigación en el aula y en la escuela.

TEORÍA DEL CURRÍCULUM y DIDÁCTICA: 1º Año, régimen anual, 4 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

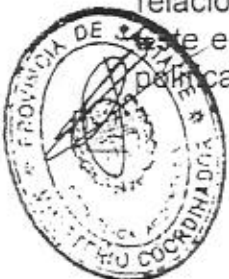
Este Espacio Curricular pretende brindar herramientas que faciliten el análisis del currículum, desde un marco interpretativo, crítico e histórico, a fin de formar docentes reflexivos con capacidad para tomar decisiones en forma autónoma.

Debe contribuir a la construcción del saber profesional y a la promoción del pensamiento divergente socialmente comprometido. El currículum supone un proyecto socio-político-cultural que orienta la intervención social intencional; implica una previsión de acciones flexibles con diferentes niveles de especificación para dar respuesta a situaciones diversas. Constituye un marco para la actuación profesional de los diversos actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De lo que se trata, en suma, es de abordar el estudio del currículum desde una variedad de perspectivas, analizando críticamente sus funciones y su relación con la práctica escolar, así como los procesos de desarrollo curricular, especialmente a nivel institucional y áulico, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias profesionales para la elaboración de propuestas superadoras en los diferentes niveles de concreción curricular.

Por otra parte, para abordar el objeto de estudio de la Didáctica en su cabal complejidad, es fundamental reconocer al mismo – la enseñanza – como práctica social que se comprende desde su situacionalidad histórica, y desde las diferentes relaciones y significaciones que asume en la perspectiva de análisis de los sujetos.

Este enfoque requiere tomar aportes de las dimensiones histórica, epistemológica y política, tanto en un sentido social amplio como en la perspectiva más acotada de lo





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PORTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION

institucional y lo áulico, articulando el campo de las prácticas profesionales tanto de docencia como de investigación con el corpus teórico disciplinar que le es propio.

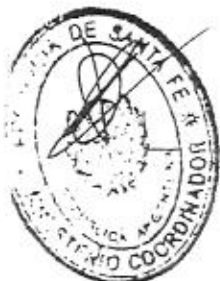
Todo ello supone un esfuerzo de problematización que es fundamental para el proceso de aprendizaje de los alumnos porque, al constituirse la enseñanza de la Didáctica como un espacio relevante de reflexión sobre las prácticas docentes, se abre a la comprensión de las problemáticas del campo, vinculando el análisis y la elaboración de propuestas de enseñanza y las perspectivas teóricas que sustentan su construcción con la realidad.

Este modo de concebir la inserción de la Didáctica en el marco del Diseño Curricular para Institutos de Formación Docente, coadyuva a la conformación de nuevos puntos de vista y desafía a pensar alternativas posibles, estableciendo una relación de tensión entre teoría – práctica que propende a una permanente revisión de ambas, como actitud insustituible en un proceso de formación profesional.

Pretende analizar el campo problemático de la Didáctica en su devenir histórico - social; realizar una revisión crítica de la realidad y de las prácticas educativas; proveer una formación teórica básica y una solidez profesional en docencia y en investigación. Este Espacio remite a pensar una propuesta curricular que profundice una formación teórica-epistemológica y prepare para una formación técnico-profesional.


Contenidos Básicos:

- La Didáctica como disciplina: configuración del campo. Representaciones sociales acerca de la didáctica. Condicionantes socio – históricos. Problematización del campo: La enseñanza: objeto de estudio de la Didáctica. Construcción teórica del objeto disciplinar: conceptualizaciones y supuestos. Enfoques históricos y tendencias actuales. Función social de la enseñanza. Relación teoría – práctica, docente – alumno, conocimiento y método en la configuración del objeto. Perspectivas de vinculación de la Didáctica con otras disciplinas.
- Teorías didáctico – pedagógicas: situacionalidad histórica. Conocimiento y método: concepciones. Sus conceptualizaciones constitutivas: enseñanza, aprendizaje, escuela, conocimiento, método, contenido, docente – alumno.
- Aportes: los autores clásicos; perspectivas de lectura. Rupturas y continuidades actuales de sus perspectivas. Aportes de autores contemporáneos. Ausencias, recurrencias, omisiones, sedimentaciones.
- Tríada didáctica; su problematización y análisis. Conocimiento y contenidos escolares. La interacción en el aula. Estrategias de enseñanza: homogeneizantes y diversificadas. Atención a la diversidad.
- El diseño de la enseñanza y del aprendizaje: criterios para la selección y organización de contenidos, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos y tecnologías educativas.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO y/c
MINISTERIO DE EDUCACION

- Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje: concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación.
- Aspectos didácticos de la problemática del fracaso escolar. Desafíos para el aprendizaje autónomo.
- Origen histórico de la problemática curricular. Representaciones sociales en relación al currículum. Plan de estudios: su diferencia. Relaciones entre Didáctica y Currículum.
- Fuentes y fundamentos del Currículum. Niveles de concreción. Funciones del Currículum. Estado actual: Documentos Curriculares Nacionales y Jurisdiccionales.
- La experiencia como base del currículum. Escuela nueva. Los contenidos: su psicologización. Formación para la democracia. Formación integral.
- Las prácticas docentes: reconceptualización del campo. Currículum oculto. El conflicto: aportes para su análisis. Educación-sociedad; escuela-comunidad. Las ciencias sociales: aportes al campo del currículum.
- Currículum como proceso. El currículum como prescriptivo, el currículum normativo. La investigación-acción: su aporte para el desarrollo curricular. La formación del profesor.
- La Teoría crítica: incidencia en la problemática curricular. Perspectiva de la reproducción y la resistencia. La pedagogía de la posibilidad.
- Perspectivas y encrucijadas: debates actuales.

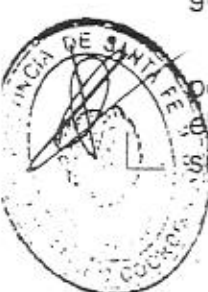
HISTORIA Y POLÍTICA EDUCATIVA: 3º Año, régimen cuatrimestral, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

La reflexión sobre los paradigmas que han explicado la relación entre el Estado, la educación y la sociedad, en el contexto histórico de nuestro país, permitirá identificar las demandas que los diferentes sectores plantean al Sistema y las respuestas del mismo. Y así comprender el fenómeno educativo como proceso social, político, histórico y normativo.

Es importante que el futuro docente logre comprender el Sistema Educativo como resultado de una construcción histórica y a la vez como generador de procesos en los que intervienen diversos actores sociales. La formación de la competencia histórica es a la vez concebida como el instrumento para la construcción de una identidad y como clave para poder hacer frente a la globalización actual, con una actitud de apertura y respeto por las demás culturas.

Analizar las estrategias de desarrollo y crecimiento manifestadas en las políticas estatales que involucran modificaciones internas en el Sistema Educativo y el estrecho vínculo entre educación y economía, no sólo en cuanto al financiamiento sino en lo atinente al vínculo sistema-educativo, sistema-productivo, implica analizar





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

modalidades y peculiaridades de expansión, vinculación con el mundo del trabajo y la producción. Todo esto enmarcado dentro de un cuerpo de ideas manifestadas a través de un cuerpo normativo-jurídico, donde se concreta la Política Educativa, necesario para conocer y comprender las posibilidades y límites del accionar profesional y como facilitador de una lógica democrática para ser considerada y analizada como objeto de definición y redefinición histórica.

El propósito fundamental de este Espacio es que el futuro docente sea capaz de controlar los efectos de sus prácticas en la medida que conozca, sea consciente de los mecanismos que producen determinadas consecuencias, además de construir o apropiarse de los elementos conceptuales necesarios para hacerse cargo de los procesos psico-sociales de alta complejidad que se dan en el marco general del Sistema Educativo y en el interior de una institución educativa en particular. En síntesis, que esos elementos se conviertan en una herramienta que le permita comprender las mutaciones culturales de fin de milenio.

Contenidos Básicos:

- Historia de la educación y política educativa: concepto e importancia en la formación del educador.
- Origen, consolidación y crisis del sistema educativo argentino: antecedentes: la educación argentina hasta 1884.
- Hacia el sistema educativo nacional. Ley Nº 1420 (1884/1916).
- Crisis del sistema educativo nacional e intentos de reforma (1916/1943).
- El proyecto educativo entre 1943 y 1955.
- Agenda de debate en el período 1955/1958. Educación laica o libre. Nuevo sistema universitario.
- Intentos de modernización y reformas del sistema educativo nacional (1958-1976).
- El proyecto educativo en el gobierno militar. (1976-1983)
- La transición democrática (1983-1989). El Congreso Pedagógico Nacional.
- Consolidación de la democracia y fin de Siglo: Ley Federal de Educación.
- El sistema educativo argentino, hoy. Su estructura y dinámica. Necesidades, demandas y funciones.
- La expansión del sistema y la democratización del acceso.
- Los procesos de transformación a nivel nacional y provincial. Planteos actuales.
- Organización y gobierno de la educación argentina. El rol del Consejo Federal de Cultura y Educación y de los Ministerios de Educación Provinciales.
- Análisis del marco legal, nacional y provincial. La Constitución Nacional y Provincial. Ley Federal de Educación. Ley de Educación Superior. Ley de Educación Provincial. Contextos de elaboración, promulgación y aplicación.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PRIETER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO y/c
MINISTERIO DE EDUCACION

- La formación docente: evolución histórica y características actuales. Condiciones de trabajo. Instituciones de formación docente. Normativa vigente. Carrera docente, formas de evaluación.

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN INSTITUCIONAL: 3º Año, régimen cuatrimestral, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

La transformación educativa que nos propone la Ley Federal de Educación requiere de todos los docentes profesionales una mirada crítica sobre la institución escolar, así como la construcción y puesta en marcha de nuevos modelos institucionales y nuevas formas de gestión que puedan dar respuesta a las actuales características del contexto en todos sus aspectos: cultural, social, político y económico. Esto supone instrumentar procesos de innovación institucional capaces de contener y potenciar la renovación curricular sobre la base de la calidad y equidad de los servicios, de la participación democrática de todos los actores, de la profesionalización docente, y de una mayor autonomía de la institución escolar.

Este Espacio Curricular apunta a que el futuro docente conozca y comprenda las características de la institución escolar como organización social, distinguiendo las diferentes dimensiones de la gestión institucional, de acuerdo con diversas perspectivas conceptuales y analizando la dinámica de esas dimensiones y de sus interrelaciones. Se tratará también de generar un espacio para el diseño de alternativas de cambio institucional que involucren a los diversos actores sociales de la institución, a efectos de construir una escuela autónoma y democrática.

Contenidos Básicos:

- La escuela como organización social. Su desarrollo en el tiempo. Conceptualizaciones acerca de la institución escolar. Escuela y sociedad. Funciones de la escuela. Relaciones entre la institución escolar, la familia y otras instituciones comunitarias y sociales.
- Las dimensiones de análisis de la institución escolar:
- La dimensión administrativa institucional: aspectos estructurantes de la organización y de la gestión. La estructura formal. Las relaciones informales. Poder y conflicto. Roles y funciones de los diferentes actores. Las normas institucionales. Regímenes de convivencia.
- La dimensión pedagógico-didáctica como dimensión específica de la institución escolar. Gestión del curriculum y de las prácticas áulicas.
- La dimensión socio-comunitaria. Modelo de gestión que favorece la apertura institucional a la comunidad.
- Modelos y estilos de gestión institucional. La escuela como organización inteligente. El modelo de gestión integral.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION

- Aspecto organizacional-escolar de la problemática de la atención a la diversidad.
- Cultura e identidad institucional. Similitudes y diferencias entre escuelas. El Proyecto Educativo Institucional.
- La escuela y el Sistema Educativo Argentino. Caracterización de la institución escolar del nivel correspondiente. La transformación de la institución escolar en la actualidad.

FILOSOFÍA: 4º Año, régimen cuatrimestral, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Este Espacio Curricular se propone abordar la problemática filosófica, a través de una propuesta que se articula en torno a dos planteos: la pregunta por el conocimiento y la pregunta por el hombre en tanto sujeto de la educación y de la cultura.

Desde los tiempos antiguos, la Filosofía se ha ido constituyendo como la forma del saber que abre los interrogantes últimos y más profundos acerca del hombre y su existencia, de la realidad, del conocimiento, proponiendo ideales éticos y modelos de sociedad. Desde este punto de vista, la filosofía como Espacio Curricular apunta a posibilitar para el futuro docente el ejercicio de la racionalidad, de la crítica y del pensamiento argumentativo para la consideración de aquellas cuestiones que hacen a la opción por un proyecto de vida tanto individual como social, y al compromiso con ésta.

Desde otro punto de vista, complementario del anterior, se toma en cuenta que la relación entre educación, conocimiento y concepción de hombre ha sido desde siempre el meollo de la problemática pedagógica y de las prácticas educativas tanto institucionales como áulicas. Estas relaciones deben ser explicitadas para ser analizadas críticamente, de modo tal que, con posterioridad al abordaje de la Pedagogía, sea posible para el futuro docente progresar hacia un nivel de mayor profundidad en la comprensión de los principios filosóficos que subyacen a las teorías pedagógicas.

Asimismo, a través del estudio del problema del conocimiento, de la fundamentación del conocimiento científico y de las teorías acerca de la verdad, se procura una mejor comprensión del pensamiento científico, de sus posibilidades y limitaciones, así como de los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento. Este estudio permitirá profundizar, a su vez, en el análisis de la relación entre conocimiento y conocimiento escolarizado.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO s/c
MINISTERIO DE EDUCACION

Contenidos Básicos:

- Qué es la Filosofía. La actitud filosófica. Filosofía y mito. Filosofía y ciencia. Filosofía e ideología. Los orígenes de la Filosofía. Problemas y disciplinas filosóficas.
- Problemas en torno al conocimiento. Conocimiento, pensamiento y lenguaje: elementos de semiótica y de lógica formal. Posibilidades y límites del conocimiento. Conocimiento, realidad y verdad. Teorías acerca de la verdad. Determinantes sociales del conocimiento y de los procesos para su producción, circulación y apropiación; conocimiento e interés.
- El conocimiento científico. Estructura del pensamiento científico: conceptos, hipótesis, leyes y teorías. La ciencia como explicación de la realidad. La explicación axiomática. La explicación inductiva. La explicación hipotético-deductiva. La lógica como instrumento formal de la metodología científica. El progreso en la ciencia. Ciencia y tecnología.
- La pregunta por el hombre. Diversas respuestas en la historia del pensamiento: platonismo, aristotelismo, tradición judeo-cristiana, el hombre moderno, el materialismo dialéctico, el existencialismo. El hombre como persona. El hombre como creador de cultura. La condición humana postmoderna: características de la cultura postmoderna.

ÉTICA PROFESIONAL: 4º Año, régimen cuatrimestral, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

En el Espacio "Ética Profesional" se aborda por una parte el análisis de la ética como disciplina filosófica, su contextualización, los principios éticos y algunos modelos teóricos de la ética normativa.

Por otra parte, se abordan las problemáticas éticas específicas concernientes al ejercicio del futuro rol profesional.

Debido a que es imposible pensar al hombre en forma aislada, sino que es necesario considerarlo en el contexto institucional, social y cultural, resulta importante que el futuro docente se acerque al examen crítico de situaciones éticas actuales. El ejercicio de estrategias intelectuales tales como el diálogo, y la argumentación racional le posibilitarán, una vez instalado en el aula, debatir y asumir un posicionamiento crítico, reflexivo y responsable ante dichas situaciones.

Asimismo, y para una mejor comprensión del alumno con quien interactuará el futuro docente, se incluyen algunas referencias acerca del pensamiento moral del adolescente y su contexto cultural.

Contenidos Básicos:

La ética como reflexión sistemática acerca de la moralidad. El juicio ético: moralidad y verdad. Controversia ética y discurso argumentativo.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

- Los estándares morales: absolutos; establecidos por la sociedad; establecidos por el individuo. Algunas posturas tradicionales (o históricas) y actuales: de la ética de base metafísica a las éticas de la benevolencia.
- Enfoques éticos propios de la postmodernidad: el marco epocal. El individualismo salvaje; La "res" pública como escenario vacío. La solidaridad circunscripta al colectivo miniaturizado. La eticidad en las situaciones cotidianas. De la ética minimalista a las éticas "mínimas de máxima"
- La Ética y su relación con otras disciplinas: Ética y Derecho; Ética y Política; Ética, Ciencia y Tecnología.
- El desarrollo moral y su problemática didáctica. El pensamiento moral del adolescente y su contexto posmoderno. Aspectos éticos en la elaboración del curriculum.
- Algunos planteos éticos contemporáneos desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas: cultura plurideológica y espíritu de tolerancia; discriminación; marginalidad; bioética; medios de comunicación; otros. Hacia la construcción de una ética dialógica posibles, para el propio posicionamiento moral y la toma de decisiones profesionales, frente a los conflictos morales de la práctica docente cotidiana.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DE LA FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA

- Análisis de distintas concepciones educativas y ponderación de sus fundamentos.
- Comparar y discernir teorías y tesis divergentes sobre un mismo problema.
- Formulación de preguntas, problemas y explicaciones provisorias a partir de las temáticas propuestas.
- Obtención y selección de información a partir de distintas fuentes.
- Organización y comparación de la información, a partir de diferentes tipos de registros.
- Lectura, análisis e interpretación crítica de acontecimientos actuales, nacionales e internacionales que influyen en la educación y en la sociedad.
- Análisis y comparación de criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos, actividades, recursos y de instrumentos de evaluación individual y grupal.
- Elaboración de propuestas didácticas en función de propósitos educativos.
- Selección de actividades, estrategias y recursos didácticos que atiendan a procesos de aprendizajes diferentes.
- Análisis de los componentes éticos de las prácticas pedagógicas.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACION

- Identificar ámbitos específicos del obrar humano en la actualidad que exigen valoración ética.
- Identificar y analizar situaciones concretas de violación a los derechos humanos.
- Análisis del papel de la educación en la problemática contemporánea del desempleo.
- Registro y organización de información recaudada en trabajos de campo.
- Análisis crítico de diseños curriculares e institucionales.
- Utilización de documentos y desarrollos curriculares para la concreción en el diseño áulico y otros propósitos.

CONTENIDOS ACTITUDINALES DE LA FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA

- Valoración positiva del trabajo docente como oportunidad de realización personal y profesional.
- Desarrollo de una actitud reflexiva y de apertura intelectual, a partir de una apropiación crítica de los saberes profesionales.
- Aprecio por la búsqueda permanente del rigor metodológico en la búsqueda de la verdad.
- Tolerancia ante la diversidad de posicionamientos teóricos y el pluralismo axiológico e ideológico.
- Respeto por las opiniones y creencias ajenas.
- Respeto por la dignidad personal de todos los seres humanos, y en particular de los alumnos.
- Valoración del obrar humano conforme a la ética en todas las proyecciones de la vida social, política, profesional, etc.
- Responsabilidad ante la función de la escuela y del docente como agentes del mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de las comunidades.
- Sostenimiento y promoción en las instituciones educativas de actitudes de compromiso con la realidad personal, comunitaria y social, para el logro de una convivencia armónica en el marco de una sociedad democrática y pluralista.
- Valoración de la producción compartida y del trabajo cooperativo.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

ESPACIOS CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA

PSICOLOGÍA EDUCATIVA: 1º Año, régimen anual, 4 horas cátedra semanales (3 horas presenciales y 1 hora no presencial).

Síntesis Explicativa:

En este Espacio se aborda el estudio de los sujetos, integrando diversas perspectivas (filosóficas, psicológicas y sociales) que resultan necesarias para una caracterización personal y sociocultural. Así los contenidos se fundamentarán con los aportes de diversas disciplinas.

Se procura brindar un marco teórico amplio y coherente que posibilite comprender el proceso de aprendizaje, analizándolo críticamente desde las diferentes propuestas.

Se pretende que el futuro docente logre una visión amplia, desarrollando una actitud comprometida y crítica, y evite interpretaciones simplistas del aprendizaje.

Se propone que los futuros docentes establezcan relaciones entre aprendizaje y aprendizaje-escolar para dar cuenta de las especificidades de este último y abordar el análisis de las interacciones que se producen en el grupo de aprendizaje en el contexto escolar.

El estudio e interpretación de la heterogeneidad y la diversidad presentes en el aula desarrollará la capacidad profesional de los futuros docentes de adaptar su intervención pedagógica en pos de un proyecto escolar sin niños excluidos o marginados, esto apunta a promover los pilares fundamentales de la Transformación Educativa: la equidad y la igualdad de oportunidades.

El nuevo desafío es dar respuesta a las diferencias individuales que existen dentro de la institución escolar, por tanto la formación y la predisposición de los docentes hacia la diversidad es un factor condicionante de los resultados que se obtienen.

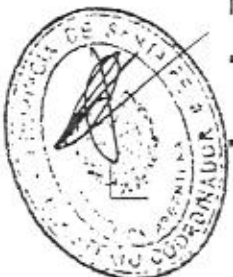
Contenidos Básicos:

Contextualización inicial:

- El sujeto de aprendizaje. La perspectiva filosófica, psicológica y social.
- La persona, la subjetividad y la configuración de la personalidad, actores, prácticas y contextos. Implicancias pedagógicas.

Marco conceptual referencial:

- Aprendizaje y aprendizaje escolar: Factores que inciden. Matrices de aprendizaje.
- Los procesos de aprendizaje: sus dimensiones y componentes.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFISTER de BOETT
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

- La situación de aprendizaje y el establecimiento de vínculos.
- Teorías del aprendizaje: asociacionismo, conductismo, teorías cognitivas, psicogenéticas. Perspectiva del aprendizaje significativo. Teoría socio-histórica. La pedagogía de la comprensión.
- El triángulo didáctico. El contrato didáctico. El aula: su análisis y dinámica.
- La interacción en el aula: el grupo de aprendizaje. Heterogeneidad. Discriminación positiva y promoción educativa. Logros y dificultades en el aprendizaje. La intervención del docente en la búsqueda de la calidad y equidad educativa, y en la prevención de fracaso escolar.
- Desafíos para aprendizajes autónomos.

PSICOLOGÍA Y CULTURA DEL ALUMNO I: 2º Año, régimen anual, 4 horas cátedra semanales (3 presenciales y 1 hora no presencial).

Síntesis Explicativa:

Este Espacio intenta brindar un marco sustantivo para el ejercicio de la profesión docente, como es la comprensión de las características fisiológicas, psicológicas y socioculturales de los alumnos del nivel a fin de que el futuro docente pueda adecuar su tarea educativa.

Desde el punto de vista psicológico se atenderá a los procesos vinculados con el desarrollo corporal, afectivo, psicosexual, cognitivo, lingüístico y lúdico entre otros. Estos conocimientos posibilitarán al futuro docente promover el aprendizaje, conducir situaciones de enseñanza e intervenir adecuadamente en la resolución de conflictos grupales.

Desde lo cultural se indagará acerca de las diversas expresiones y productos culturales propios de la adolescencia: lenguaje, literatura, música entre otros. Esto permitirá elaborar estrategias de intervención pedagógica para la formación del juicio crítico de los alumnos.

Los contenidos de este Espacio Curricular aportan al conocimiento de los aspectos cognitivos que los alumnos ponen en juego en los procesos de aprendizaje, y posibilitan al futuro docente la reflexión sobre la forma sistemática de enseñanza de los contenidos curriculares.

Con este Espacio se apunta además a que el alumno-docente valore la importancia de su futuro rol para comprender, respetar y orientar las manifestaciones conductuales del alumno en las etapas referidas.

Se tiende a garantizar en el futuro docente un accionar comprometido y crítico dentro del contexto específico de su desempeño profesional en el nivel del Sistema Educativo al que pertenece.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. FIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION

Este es un Espacio Curricular de reflexión sobre las características de los niños en sus dimensiones psicológicas y culturales analizando los intereses y actividades infantiles, la evolución gráfico- plástica, sus características y sus significados.

Se trata de integrar diversos aportes teóricos que posibiliten comprender al niño concreto situado en un aquí y ahora, reconocer sus características culturales y psicológicas, para una selección de estrategias didácticas adecuadas.

Por sus características propias se requerirá para cubrir este Espacio un docente que acredite una doble formación: artística y pedagógica, o en su defecto, dos especialistas con formación específica en cada una de las áreas.

Contenidos Básicos:

- Significaciones de la infancia. Homogeneidad y heterogeneidad del mundo infantil. Discriminación y estereotipos. Cultura y aprendizaje.
- Desarrollo cognitivo. La percepción y la representación infantil del mundo físico, biológico y social. Espacio Topológico, proyectivo y euclidiano.
- Construcción y representación del esquema corporal. Imagen – Esquema Corporal.
- Construcción de las imágenes plásticas en el niño: nivel perceptual, representacional y motriz. Imagen mental. Imagen plástica. Hápticos y visuales.
- Las etapas de desarrollo gráfico-plástico desde distintos enfoques.
- Lo afectivo en la niñez. Interacciones: el grupo de pares y el equipo. Su dinámica y organización. Los grupos familiares. El juego.
- El desarrollo psico - sexual.
- La socialización infantil. La moral en la infancia. Heteronomía, autonomía moral.
- Representaciones infantiles, convivencia y normativa escolar.

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES I – Nivel Inicial y E.G.B. 1^{er} y 2^{do} Ciclo:
2^o Año, régimen anual, 4 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

La Didáctica de las Artes Visuales propone contenidos propios de la enseñanza de las Artes Visuales resignificando distintos aportes teóricos, como así también el conjunto de herramientas y estrategias que posibilitan la delimitación del campo de conocimiento, propio de la disciplina, como contenido para ser enseñado. Estos contenidos permitirán a los futuros docentes adquirir habilidades necesarias para la selección y organización de contenidos y para la identificación y diseño de estrategias y recursos que faciliten la elaboración de proyectos de enseñanza-





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

aprendizaje adecuado a las características contextuales y de las instituciones educativas de Nivel Inicial y E.G.B. 1 y 2.

Por otra parte se incluyen también criterios y estrategias de evaluación del proceso y producto, según los casos, teniendo en cuenta las características propias del sujeto de aprendizaje.

Este Espacio integrará además, la didáctica específica de los procedimientos y técnicas artísticas para los diferentes niveles del sistema educativo. Se desarrollará con metodología de taller, en un diálogo constante entre la dimensión conceptual y la práctica concreta.

Por sus características propias se requerirá para cubrir este Espacio un docente que acredite una doble formación: artística y pedagógica, o en su defecto, dos especialistas con formación específica en cada una de las áreas.

Contenidos Básicos:

- Fundamentación del área y de la disciplina Educación Plástico-Visual en Nivel Inicial y E.G.B. El aporte de la enseñanza de las artes en la formación de competencias en los alumnos.
- Arte y mediación pedagógica. Recorrido histórico de la enseñanza del Arte en el ámbito escolar. Aportes que tuvieron vigencia en la Educación Artística. Supuestos teóricos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos. Tendencias actuales de la enseñanza de las artes y las características del aprendizaje artístico. El enfoque integrador en el Diseño Curricular Jurisdiccional.
- Presencia del área y la disciplina en el PEI y el PCI. Diferentes enfoques de la enseñanza de la plástica, su relación con sus modelos pedagógicos-didácticos y el contexto histórico El enfoque en el Diseño Curricular de Santa Fe.
- Modos de intervención pedagógica en los procesos de producción, recepción, comprensión y apreciación artística. La docencia como acto creativo. El rol del docente de Educación Plástica.
- El proceso de planificación. Tipos de planificación. Los contenidos de la disciplina plástico-visual y su relación con otros contenidos escolares. Expectativas de logros y objetivos. La cuestión metodológica y el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación plástica. La problemática de la evaluación en la Educación Plástica. Criterios e instrumentos.
- Concepto de técnica y de procedimiento artístico. Materiales y procesos para los distintos niveles educativos. Técnicas de la pintura, el dibujo, el grabado, la escultura y la cerámica. Materiales convencionales y alternativos. Estrategias de selección según los objetivos expresivos, las tendencias individuales (hápticos, visuales) y las condiciones socio-económicas del contexto.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACION

- La Educación Plástica-Visual en el Nivel Inicial y la E.G.B. Club de Niños Pintores.
- Referencia histórica. Finalidades educativas. Autogobierno infantil. Aspectos organizativos y metodológicos.

PSICOLOGÍA Y CULTURA DEL ALUMNO II: 3º Año, régimen anual, 4 horas cátedra semanales (3 presenciales y 1 hora no presencial).

Síntesis Explicativa:

Este Espacio intenta brindar un marco sustantivo para el ejercicio de la profesión docente, como es la comprensión de las características fisiológicas, psicológicas y socioculturales de los alumnos del nivel a fin de que el futuro docente pueda adecuar su tarea educativa.

Desde el punto de vista psicológico se atenderá a los procesos vinculados con el desarrollo corporal, afectivo, psicosexual, cognitivo, lingüístico y lúdico entre otros. Estos conocimientos posibilitarán al futuro docente promover el aprendizaje, conducir situaciones de enseñanza e intervenir adecuadamente en la resolución de conflictos grupales.

Desde lo cultural se indagará acerca de las diversas expresiones y productos culturales propios de la adolescencia: lenguaje, literatura, música entre otros. Esto

permitirá elaborar estrategias de intervención pedagógica para la formación del juicio crítico de los alumnos.

Los contenidos de este Espacio Curricular aportan al conocimiento de los aspectos cognitivos que los alumnos ponen en juego en los procesos de aprendizaje; y posibilitan al futuro docente la reflexión sobre la forma sistemática de enseñanza de los contenidos curriculares.

Con este Espacio se apunta además a que el alumno-docente valore la importancia de su futuro rol para comprender, respetar y orientar las manifestaciones conductuales del alumno en las etapas referidas.

Se tiende a garantizar en el futuro docente un accionar comprometido y crítico dentro del contexto específico de su desempeño profesional en el nivel del Sistema Educativo al que pertenece.

Por sus características propias se requerirá para cubrir este Espacio un docente que acredite una doble formación: artística y pedagógica, o en su defecto, dos especialistas con formación específica en cada una de las áreas.

Contenidos Básicos:

- Personalidad y conducta: conceptos y relaciones.
- Pubertad y adolescencia: concepto, fases.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION

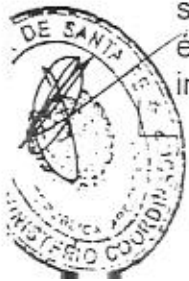
- La Pubertad: perspectiva fisiológica, antropológica, psicológica, social y pedagógica. La formalización del pensamiento. Lenguaje y pensamiento.
- Lo corporal en la pubertad y la adolescencia. Cambios físicos: causas y efectos sobre la conducta del púber y del adolescente. El esquema corporal. La valoración del propio cuerpo. Influencias del contexto social.
- Los duelos del adolescente. Crisis adolescente: mitos y realidades.
- Desarrollo cognitivo y aprendizaje. en la pubertad y adolescencia. Concepción piagetiana de la evolución del pensamiento. Operaciones formales; características, limitaciones y posibilidades del pensamiento formal del púber. La consolidación del pensamiento formal en la adolescencia: habilidades para el procesamiento de la información y comprobación de hipótesis.
- La realidad socio - afectiva en el púber y el adolescente. Establecimiento de vínculos: el grupo de pares en la pubertad y en la adolescencia. Actividades grupales en la situación educativa. Estrategias de intervención grupal. Transición en las relaciones familiares: aspectos que afectan el clima familiar. Papel de padres y educadores: identificación y proyección.
- Síndrome de la adolescencia normal. Desarrollo de la identidad adolescente.
- El púber, el adolescente y el mundo de la cultura. El púber y el adolescente en la postmodernidad: la incertidumbre valorativa. Las expresiones y productos culturales: música, lenguaje, medios audiovisuales, espacios de recreación, entre otros. La formación del juicio crítico en el adolescente. Estilos de convivencia, comunicación y participación.
- Familia, comunidad y sociedad. Escolaridad y expectativas sociales. Homogeneidad, heterogeneidad y discriminación. La escuela y el mundo del trabajo. Papel y relevancia de la institución educativa.
- La transición a la vida adulta. Valores, juicio crítico, autonomía e independencia. El adulto joven.

DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES II – E.G.B. 3^{er} Ciclo, POLIMODAL y TAP:
3° Año, régimen anual, 4 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

La asignatura estructura sus contenidos en torno al adolescente como sujeto de aprendizaje, sus modos de expresión plástico-visual, sus bloqueos y potencialidades creativas y las estrategias más adecuadas para su desarrollo como receptor y productor de lenguajes visuales originales.

Desde una concepción que pretende superar la distancia entre teoría y práctica se trabajará la teoría como una red que sostenga y dé fundamentos a la práctica, y ésta será significada desde un marco teórico sólido y actualizado. El contacto con instituciones educativas y grupos de adolescentes de diferentes contextos culturales,





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOET
DIRECTORA GENERAL DE ESPACIO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

como también con productos artísticos de los mismos, serán fuentes insustituibles para lograr aprendizajes significativos.

En forma paralela al desarrollo conceptual se capacitará al alumno para el análisis, reflexión ante situaciones complejas del hacer docente cotidiano, dotándolo de un fundamentado "conocimiento estratégico"

A partir de la enseñanza como práctica reflexiva se capacitará a los alumnos como docentes pensantes, críticos y transformadores de su actividad profesional, flexibles, abiertos al cambio, creativos.

Por sus características propias se requerirá para cubrir este Espacio un docente que acredite una doble formación: artística y pedagógica, o en su defecto, dos especialistas con formación específica en cada una de las áreas.

Contenidos Básicos:

- La creatividad: El alumno y el docente creativos. La creatividad en el adolescente. Bloqueos a la creatividad en la adolescencia. Motivación. Evaluación del nivel creativo en adolescentes.
- El adolescente y la estructura educativa: La Ley Federal de Educación. La escuela que tenemos y la escuela que necesitamos. Bloqueos más comunes en la escuela a la creatividad del adolescente.
- Sistema educativo y educación artística: Tercer Ciclo de E.G.B. Fundamentos del Área de Educación Artística. Espacio e importancia que ocupa en el Diseño Curricular. Expectativas de logros. Contenidos Básicos Comunes. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el área.
- La enseñanza de Nivel Polimodal. Objetivos del Nivel. Perfil del egresado. Diferentes orientaciones en el Nivel Polimodal. La modalidad "Arte, Comunicación y Diseño". Contenidos específicos. La educación plástico-visual en la formación Polimodal. Expectativas de logros. Fundamentos. Contenidos específicos.
- La enseñanza en los Trayectos Artístico-Profesionales: Objetivos. Perfil del egresado. Expectativas de logros. Contenidos. La actividad artística como opción vocacional. Instituciones que brindan educación artística.
- El adolescente y el arte: Importancia de la expresión artística en la adolescencia. Función del arte. Alumnos de tendencia háptica y visual. Estimulación y procedimientos artísticos adecuados para cada tendencia. La comunicación por imágenes. La formación estética del adolescente. El diseño. Valoración del patrimonio artístico regional y nacional.
- Aprendizaje creador: La metodología heurística y su utilización como estrategias didácticas para el aprendizaje creador. Recursos tradicionales, originales y nuevas tecnologías como auxiliares en la enseñanza de contenidos del área. Problemática de evaluación de procesos y productos





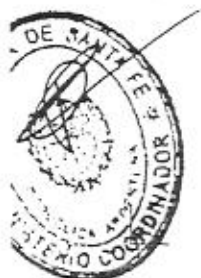
Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION

creativos en adolescentes visuales y hápticos. La evaluación orientadora y la acreditación.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA

- Explicitación y análisis de los conocimientos previos sobre las temáticas desarrolladas.
- Reconocimiento y análisis de manifestaciones culturales dirigidas a los niños, púberes y adolescentes (según el nivel).
- Reconocimiento y análisis de manifestaciones culturales producidos por niños, púberes y adolescentes (según el nivel).
- Observación, registro y análisis de los comportamientos de los alumnos en estos periodos evolutivos.
- Utilización de instrumentos de observación y registro adecuados a los diferentes propósitos educativos.
- Detección de las diferentes etapas evolutivas de la autoexpresión.
- Comprobación de las características formales y del desarrollo en niños y adolescentes a través de la expresión gráfica.
- Detección de los tipos creadores hápticos y visuales y de las variables que se manifiesten en función de las circunstancias motivadoras.
- Observación de las técnicas y recursos didácticos empleados en la construcción de los aprendizajes y enunciación de variables innovadoras en situaciones similares.
- Aplicación de diferentes técnicas de evaluación de la expresión gráfica de niños y adolescentes.
- Experimentación con los procedimientos y técnicas formuladas por los CBC del Sistema Regular y del TAP adecuadas para cada una de las etapas evolutivas de niños y adolescentes en relación a los objetivos a lograr.
- Elaboración de propuestas de actividades que favorezcan la interacción del desarrollo cognitivo, social y afectivo.
- Detección, abordaje y visualización de alternativas de resolución a situaciones problemáticas vinculadas con la convivencia y con la discriminación entre las personas.
- Diseño y elaboración de propuestas pedagógicas coherentes y/o complementarias de los diferentes aspectos de la cultura de cada periodo evolutivo abordado.
- Análisis crítico de diversas concepciones sobre el aprendizaje.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

- Elaboración de estrategias de prevención y atención de dificultades de aprendizaje en el ámbito escolar.

CONTENIDOS ACTITUDINALES DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA

- Valoración de las expresiones culturales dirigidas a los niños, púberes y adolescentes.
- Sensibilidad y respeto por la heterogeneidad y la diversidad cultural, social y étnica.
- Valoración de las características, expresiones y producciones de los alumnos, de los distintos grupos etáreos y sociales.
- Valoración de la expresión plástica como un medio para el desarrollo individual y social y la construcción de la personalidad.
- Disposición para generar modelos de intervención pedagógico-didáctica adecuados a las características y manifestaciones culturales propias de cada grupo escolar.
- Aprecio por la búsqueda de la verdad, el rigor del pensamiento, la indagación y el análisis como características del conocimiento.
- Disposición favorable para la construcción compartida del conocimiento y para el trabajo compartido.

ESPACIOS CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA

ÁREA: PRODUCCIÓN

SUB-ÁREA: LABORATORIOS DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN

Síntesis Explicativa:

El laboratorio tiene como propósito la experiencia directa con los fenómenos visuales y expresivos, dando la posibilidad de manipularlos, codificarlos, elaborarlos, transformarlos y adquirir técnicas de trabajo.

El abordaje de contenidos que por su naturaleza requieren rigor teórico, deben mantener el espíritu de apertura e innovación propios del arte. En el laboratorio proporciona procesos de aprendizaje centrados en la investigación y la experimentación.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACION

El estudio del color, la forma, el espacio y las nuevas tecnologías de la imagen están estrechamente ligados a los procesos de producción en el taller, por lo tanto debe asegurarse la relación teoría-práctica, respetando el tiempo que impone la conceptualización de la obra y su concreción material.

LABORATORIO DE LA FORMA: 1º Año, régimen anual, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Este Espacio alude a las formas y al objeto que es su soporte material. Orienta el estudio de las mismas con particular incidencia en los desplazamientos y centramientos epistemológicos.

Permite comprender el carácter objetivo y comunicacional que adquieren las formas y la función que asumen en el proceso de simbolización a través de los campos pertinentes para su estudio: la percepción, la representación, la comunicación y la cognición, jerarquizando el carácter sintetizador de la forma.

El estudio de la forma permite la posibilidad de familiarizarse con los elementos básicos de la comunicación visual desde la producción teórico-práctica, en un vínculo interdisciplinario con los talleres y los otros laboratorios

Contenidos Básicos:

- Concepto de forma. Factores constitutivos de la forma.
- La forma como síntesis hombre-sociedad-cultura.
- Elementos y factores que influyen en la percepción de la forma y del espacio. Leyes de la Percepción Visual (Gestalt). Pregnancia (Forma y Color).
- Elementos estructurales de la forma. Estructura abstracta y concreta.
- Características visuales y conceptuales de la organización de la forma bidimensional y tridimensional: Forma, plano y espacio. Forma, figura y fondo; límites y contornos. Tramas, módulos, proporción y ritmo. Número de oro. La Textura y el color.
- Del objeto al signo. Significantes y significados de la forma.
- Los mecanismos y procesos de creación.
- La superación de la gravedad. Forma y movimiento. Tensión.
- El diálogo entre el espacio, la luz y la forma.
- La presencia del diseño en el entorno cotidiano. Diseño, medio ambiente, tecnología.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACION

LABORATORIO DEL COLOR: 2º Año, régimen anual, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

La disciplina aborda las teorías sobre el color y la luz a partir de los estudios físicos, químicos, psicológicos y estéticos.

Explorar e investigar partiendo de principios básicos de la física, la química, la percepción o la estética, abre un panorama amplísimo de posibilidades al descubrimiento de cómo afecta el color a las formas, tamaños, direcciones y posiciones.

El desarrollo de un sentido personal del color fortalece la expresión, lo que la razón construye es un vehículo que acompaña lo intuitivo, simbólico y metafísico.

Contenidos Básicos:

- Mecanismo de la visión. La percepción. Constancia de la imagen visual y de la luminosidad. Variables psicológicas. La sinestesia. La evolución de la visión del color.
- Los colores en Física: descomposición de la luz. Refracción y reflexión. Cuerpos coloreados. Esquemas de sistematización: Círculo cromático. Escalas. Gráfico.
- El color luz. El color pigmento. Propiedades. Tipos de pigmentos. Opacidad y textura. Pigmentos inertes, orgánicos e inorgánicos. Vehículos aglutinantes y diluyentes. Descomposición de la luz. Mezcla sustractiva. Síntesis aditiva.
- Cualidades del color: tinte, saturación, luminosidad. Extensión de los valores de la luz. Temperatura. Peso del color. Valores e intensidad del matiz. Movimiento del color. Modulación y modelado. Armonías de relación y de contraste. La dinámica del color. El color como medio creativo. La paleta del artista. La materia pictórica. Expresión e impresión de los colores. Nuevas tecnologías y nuevos materiales. Fotografía en color. Televisión en color. Infografía. Materiales convencionales y no convencionales. Soportes.

LABORATORIO DE DISEÑO Y TECNOLOGÍA: 4º Año, régimen anual, 4 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

El taller propone trabajar con contenidos de diseño como base interdisciplinaria entre el arte, la comunidad, la comunicación, la técnica y la artesanía.

Se plantea un acercamiento global donde se podrá experimentar un proyecto planificado (Diseño) en el cual se apliquen capacidades como; interpretar, crear, imaginar y resolver consignas desarrollando habilidades técnicas y oficios.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFLIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

Esta meta requiere un proceso de múltiples variables que deberán comprenderse para manejar apropiadamente los tipos de imágenes, objetos, espacios y sonidos que demanden.

Es necesario que el estudiante posea conocimientos básicos de computación para posibilitar la experimentación con la imagen analógica y digital que proporciona la herramienta informática en el campo del diseño.

El trabajo individual o de grupo propone el anclaje en un proyecto de investigación previo que genere el resultado por medio de la interpretación de los contenidos establecidos, teniendo en cuenta el objetivo, el entorno, la producción, el mercado y la ecología, relacionando el diseño con los objetos de consumo cotidiano, su apariencia y comercialización, dándole herramientas para su análisis y haciendo hincapié en que el Diseño y la Tecnología son profesiones específicas que requieren preparación especializada y no global.

Se da importancia al estímulo creativo individual y grupal, evitando recetas de eficientismo, intentando generar propuestas y técnicas que acerquen el proyecto al estudiante y lo comprometan con la misma.

Contenidos Básicos:

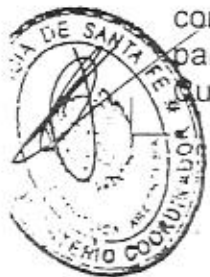
- La comunicación visual. Proceso, mensajes y funciones de las Artes Visuales.
- Diseño y mercado. La comercialización. Funciones del Diseño en relación al Marketing.
- Diseño de la Imagen. Elementos y características. Tipos, soportes y propósitos.
- Diseño gráfico visual y audiovisual. Recursos materiales y humanos.
- Diseño de imágenes, objetos y espacios por computación.
- Procesos Projectuales. Reconocimiento: a quién está dirigido, por qué y para qué.
- Proyectos de comunicación. Esteticidad y tecnología.

SUB - ÁREA: TÉCNICAS Y TALLERES DE PRODUCCIÓN

TALLERES INTEGRADOS DE ARTES VISUALES

Síntesis Explicativa:

Recurriendo a un enfoque multidisciplinar, el Espacio Curricular correspondiente a los talleres de artes visuales se constituyen en el ámbito propicio para la creación y la puesta en valor de los saberes adquiridos en otros Espacios Curriculares de Fundamentación conceptual y vincularlos con los procesos para la





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PRISTER de BORT
DIRECTORA GENERAL DE ESCUELAS
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

materialización del discurso artístico, conformando de este modo, una interacción de construcciones conceptuales, procedimentales y actitudinales, organizadas alrededor de la gestación, la ejecución técnica y la comprensión del fenómeno estético, fase indispensable en la Formación Orientada del docente en Artes Visuales.

De este modo, en los tres Talleres Integrados de Artes Visuales convergen las disciplinas que componen la especificidad de las Artes Visuales: Dibujo, Grabado y Pintura en el área del plano, y Escultura y Cerámica en el área del espacio, con sus problemas comunes y la definición de sus recortes epistemológicos, pero convocando igualmente a la acción vinculante entre sí, al sentido de "la no clausura" y apelando a las búsquedas expresivas por otros medios no convencionales.

La particular encrucijada en que se encuentra el arte de hoy es un fenómeno estético de indudable concatenación con la realidad del mundo: el globalizado, con sus pesares y logros, y el simbólico, el construido por la singular mirada del artista de este tiempo. La comprensión del sentido al que apunta la constitución de los significados, ligado a lo fenoménico y a las resoluciones sintagmáticas abarca el saber reflexivo y crítico sobre lo "que se dice" y "como se dice" tratado desde la praxis de taller por la que debe transitar el futuro profesor de Artes Visuales.

La maduración estética y perceptiva, el conocimiento vivencial del complejo proceso de materialización de la idea en obra, el encuentro íntimo con los delicados mecanismos de la creación, son indispensables en la formación de los docentes que tengan a su cargo la aproximación de los alumnos a esos mismos procesos, y sólo pueden lograrse en la práctica gradual, paulatina y secuenciada del taller.

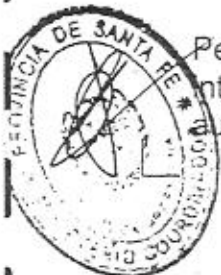
Los contenidos básicos de los talleres de producción destinan un tiempo significativo a la **Subárea de Técnicas de Producción**, propias de cada especificidad de las artes visuales y consistentes en el aprendizaje de los rudimentos propios de cada disciplina, poniendo en práctica los aspectos relacionados a la investigación y la experimentación con variados recursos instrumentales y materiales para concebir la construcción de la imagen de acuerdo a los requerimientos expresivos del discurso visual.

Los talleres también recurren a la formulación y elaboración de **Proyectos de Producción** individuales y grupales e incluyen **Metodologías y estrategias de gestión y autogestión** dirigidas al campo productivo del arte en relación a la situación contextual.

Dibujo

Síntesis Explicativa:

La disciplina es un ordenador fundamental en la dialéctica invención-creación. Permite plasmar universos simbólicos que surgen de los distintos modos de interpretar y generar nuevas realidades. De innegable valor como expresión plástica autónoma, se constituye además en un generador primario de la imagen visual,





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

integrándose naturalmente en el proceso de gestación de las otras expresiones del plano y el espacio.

Las distintas dimensiones del proceso de plasmación de la imagen dibujística, implican desarrollos particulares y diferenciados. El alumno se enfrenta ante la dificultad de representar en el plano objetos, formas reales o imaginarias, orgánicas e inorgánicas que se vinculan de modos diferentes con el espacio circundante.

Pintura

Síntesis Explicativa:

El Taller de Pintura brinda la posibilidad de operar creativamente y de manera integrada con los elementos formales, tecnológicos y semánticos del lenguaje pictórico, a través de un proceso secuencial en el abordaje de los problemas sintácticos, morfológicos, tecnológicos y retóricos que posibiliten la producción del sentido.

El desarrollo constructivo de las adquisiciones se centra en la sensibilización con los medios materiales pertinentes y los principios que instituyen el marco epistemológico de la pintura: la forma, el color y la textura en relación con el sentido del discurso visual.

Grabado

Síntesis Explicativa:

Grabado e impresión se constituyen en un campo especial de las artes visuales, donde la técnica se desarrolla en procesos de complejidad creciente.

Históricamente está vinculado a los desarrollos culturales, desde su forma práctica y primitiva, se jerarquiza hasta llegar hoy, como arte vinculado a la gráfica y a la producción de texto-imagen.

La búsqueda constante, las técnicas y diversos procedimientos del grabado permiten realizar experiencias que activan la imaginación y promueven una actitud abierta al descubrimiento, a lo nuevo, a lo diferente. Permite entonces la investigación metódica, la intervención del factor lúdico y de recursos aleatorios.

Escultura

Síntesis Explicativa:

En un sentido original, el espacio es una condición de vida, una posesión humana fundamental. La materia perceptible es siempre la condición para la constitución del espacio. Este vínculo entre espacio y materia, ubica a las disciplinas del espacio como una experiencia imprescindible para el docente de educación artística.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

En la búsqueda de la forma desde el bloque, o desde la materia informe, los volúmenes se ordenan respetando la naturaleza del soporte material. Se erige así, como proceso de especial importancia, el modelado de materias plásticas que se constituirán en obras originales o permitirán el posterior vaciado en yeso, cemento o piedra reconstituida. Para ello es menester un cabal aprendizaje de la técnica del moldeado, siendo necesaria la presencia de un docente exclusivamente abocado a la asistencia en esta etapa del proceso, ya que cada alumno arriba al mismo en un tiempo diferente.

En la construcción, por su parte, se ejercita el proceso de "armar", lo que implica una búsqueda de elementos, selección y organización, con sentido de adecuación sintáctico-morfológica. Al intervenir un espacio, instalando o ambientado se vincula el cuerpo con el ámbito desde un lugar de significaciones que generan un vínculo directo entre autor y espacio.

Cerámica

Síntesis Explicativa:

Es el arte de modelar espacios utilizando como materia principal la arcilla. Es la suma de relaciones armónicas entre los elementos formales y la técnica, fruto del conocimiento y de la creatividad del autor a través de la factura de objetos funcionales o expresivos como vasos, esculturas y murales, donde la cocción no puede estar excluida.

El modelado de una pella de arcilla está cargado de posibilidades: puede transformarse en un ladrillo, un juguete, un cuenco, o una escultura, a través de un proceso secuenciado y gradual. Es en este sentido que la actividad cerámica se constituye como un eje fundamental en la educación artística, por la propia maleabilidad de su materia prima, por sus posibilidades lúdicas, por el sentido de transformación de la materia. Y fundamentalmente, al igual que en la actividad escultórica, por facilitar la constitución del espacio vivencial, perceptual y conceptual a partir de la puesta en juego del propio cuerpo en situación.

La cerámica se constituye como tal en su paso por el fuego. El momento de la cocción es ineludible, en sus múltiples variantes, ya sea para la vitrificación primaria o para los tratamientos de cubierta, incluido el esmaltado. De allí que el alumno deba adquirir habilidades relativas al uso de los distintos hornos, previendo para ello y para la atención exclusiva del funcionamiento integral de los mismos (carga, control y descarga) la presencia de un profesor en, por lo menos, un tercio del tiempo total destinado al taller.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PRATER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACION

TALLERES INTEGRADOS DE ARTES VISUALES – ÁREA DEL PLANO I: 1º Año,
régimen anual, 8 horas cátedra semanales.

Dibujo I (4 hs. semanales) - Pintura I (4 hs. semanales)

Contenidos Básicos:

- La percepción del mundo real. Registro contextual. Relación entre percepción y representación. Imagen objetiva-subjetiva.
- Aspectos morfo-sintácticos de la producción del discurso visual. Elementos básicos perceptuales: punto, línea, forma, valor, color y textura. Factores organizativos: estructura, proporción, relaciones figura-fondo. Equilibrio y agrupamiento. Ritmo.
- La indicación del espacio bi/tridimensional: recursos empíricos y sistematizados.
- Tipologías formales figurativas y no figurativas. Análisis, síntesis y deconstrucción de la forma.
- La función del color en la organización del lenguaje plástico, su problemática, su importancia en diferentes culturas como escenario de las artes y la comunicación.
- Procedimientos de la pintura y del dibujo: materiales, soportes y herramientas tradicionales y no convencionales. Técnicas básicas del dibujo y de la pintura.

TALLERES INTEGRADOS DE ARTES VISUALES: ÁREA DEL ESPACIO I: 1º Año,
régimen anual, 8 horas cátedra semanales.

Escultura I (4 horas semanales) - Cerámica I (4 horas semanales)

Contenidos Básicos:

- Relaciones forma-materia y forma-espacio. Estructura interna y externa.
- Estructura abstracta y concreta. Formas orgánicas e inorgánicas.
- Elementos básicos y organización tridimensional. Punto, línea, plano, volumen y espacio. La construcción espacial. Formas completa y partes. Formas abiertas y cerradas.
- Análisis, síntesis y deconstrucción de la forma.
- Materiales y herramientas. La arcilla y sus componentes. Técnicas básicas de la escultura y la cerámica: Recursos no tradicionales.
- Tratamiento de las superficies: textura y color; engobes; pátinas. El horno cerámico. Temperatura.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PORTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION

- Principios técnicos del diseño cerámico y de la escultura. Elementos comunes y particulares que rigen la construcción de la imagen en el espacio tridimensional.
- Medios y métodos del modelado manual. El modelado para cerámica y el modelado para escultura.

TALLERES INTEGRADOS DE ARTES VISUALES – ÁREA DEL PLANO II: 2º Año,
régimen anual, 9 horas cátedra semanales.

Dibujo II (3 horas semanales)

Contenidos Básicos:

- Proyecto de producción. Morfología de la figura humana. Totalidad y partes. Estructura superficial y profunda. Observación, análisis, recreación. Bocetos, croquis. Interpretación de la figura en el espacio. Variación de los niveles de observación. Tratamiento de superficies: texturas visuales y táctiles.
- Proyecto de producción. Técnicas mixtas. Utilización de distintos soportes y herramientas. Procesos y materiales diversos.
- La línea. El valor. La mancha. El color en el dibujo.
- Observación, análisis, recreación. Boceto, croquis. Tratamiento de superficies: texturas visuales y táctiles.
- Técnicas mixtas. Utilización de distintos soportes y herramientas.

Pintura II (3 horas semanales)

Contenidos Básicos:

- La pintura como lenguaje. Los perfiles disciplinarios y la interacción de los lenguajes. Significados explícitos e implícitos de los enunciados visuales.
- Proyecto de producción. La representación: análisis, síntesis, deconstrucción. Tipologías formales: procesos de interpretación intuitiva-racional en el tratamiento de la imagen visual.
- Proyecto de producción. Morfología de la figura humana. Totalidad y partes.
- Tratamiento de superficies: texturas visuales y hápticas.
- Color: armonizaciones de relación y de contraste. Contrastes y pasajes.
- Tecnología de la pintura: soportes, bases, materiales y herramientas. Técnicas puras del óleo, técnicas mixtas.

Grabado I (3 horas semanales)


Contenidos Básicos:

- Aspectos morfológicos y sintácticos en la elaboración del discurso gráfico.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION

- Concepto de diseño en el Grabado. Interpretación de los procesos técnicos.
- Procedimientos. Técnicas de impresión. Estampación. Monocopia. Transferencia directa.
- Proyecto de producción. Grabado en relieve: xilografía. Grabado en relieve con distintos soportes y materiales de impresión. Origen y evolución del grabado en relieve.
- Aspectos técnicos: utilización de soportes, materiales y herramientas. Maderas y bases alternativas. Tipos de papeles.
- Proyecto de producción. Prueba de artista. El proceso de la edición.

TALLERES INTEGRADOS DE ARTES VISUALES – ÁREA DEL ESPACIO II: 2º
Año, régimen anual, 6 horas cátedra semanales.

Escultura II (3 horas semanales)

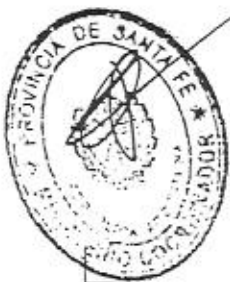
Contenidos Básicos:

- El espacio como elemento estructurante. Formas abiertas y cerradas.
- Proyecto de producción. Construcciones. Ensamblajes. Collage. Aspectos morfológico-sintácticos de los procesos aditivos.
- Aspectos técnicos: herramientas, soportes, materiales convencionales y no convencionales. El deshecho como recurso plástico.

Cerámica II (3 horas semanales)

Contenidos Básicos:

- La arcilla y su naturaleza. Arcillas locales e industriales.
- Investigación de pastas: Pastas cargadas y coloreadas.
- Medios y métodos del modelado manual.
- Técnicas tradicionales. Pastillaje. Bloque.
- Proyecto de producción. Diseño de vasos cerámicos y formas escultóricas. Formas continentes-contenentes. Abiertas-cerradas. Orgánicas-Inorgánicas.
- Sustancias cerámicas y extracerámicas. Orgánicas e inorgánicas. Texturantes y colorantes.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

TALLERES INTEGRADOS DE ARTES VISUALES – ÁREA DEL PLANO III: 3º
Año, régimen anual, 9 horas cátedra semanales.

Dibujo III (3 horas semanales)

Contenidos Básicos:

- Interpretación del espacio y la figura humana. Morfología de vegetales y animales.
- Proyecto de producción. La imagen ideoplástica y fisioplástica. Lo orgánico y lo inorgánico. Lo sensible y lo geométrico.
- La totalidad y el fragmento.
- Tecnología del dibujo: soportes, bases, materiales, herramientas. Técnicas puras y no convencionales. Técnicas mixtas. Collage, decollage y assemblage.
- Proyecto de producción. El azar en el dibujo. Técnicas experimentales.
- Métodos heurísticos en la producción de la imagen.

Pintura III (3 horas semanales)

Contenidos Básicos:

- La pintura como lenguaje: la ambigüedad y la autorreflexión en el discurso del arte actual. Tendencias de la pintura contemporánea.
- La retórica de la imagen visual. La sinestesia de la forma, el color y la textura. La intertextualidad en la pintura.
- El signo icónico y el signo plástico.
- Proyecto de producción. Tipologías formales: escorzo y levitación, fragmentación, anamorfosis y metamorfosis. Interpretación del plano, del espacio virtual y del espacio-tiempo.
- Proyecto de producción. Ruptura del espacio tradicional de la pintura. De la pintura al objeto y del objeto al concepto.
- Tecnología de la pintura: soportes, bases, materiales, herramientas. Técnicas puras y no convencionales del óleo y del acrílico. Pinturas industriales. Técnicas mixtas. Collage, decollage y assemblage.

Grabado II (3 horas semanales)


Contenidos Básicos:

- Teoría de los procedimientos de grabado en hueco. Técnica directa: punta seca.
- Proyecto de producción. Concepto del diseño para grabado en hueco. Aspectos morfológicos –sintácticos y técnicos.
- Proyecto de producción. Aguafuerte. Metales y procesos químicos.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- La línea como factor de definición de la imagen. Línea sensible y línea homogénea. La textura.
- Origen y evolución del grabado en hueco.
- La técnica como recurso experimental y proceso en serie. Collagraphie. Soportes y procedimientos.
- Reciclado de papel.
- Proyecto de producción. Aplicación de materiales y soportes tradicionales y no convencionales.
- Características y utilización de las prensas.
- Prueba de artista. Edición.

TALLERES INTEGRADOS DE ARTES VISUALES – ÁREA DEL ESPACIO III: 3º
Año, régimen anual, 6 horas cátedra semanales.

Escultura III (3 horas semanales)

Contenidos Básicos:

- Procesos aditivos y sustractivos. Metamorfosis.
- Proyecto de producción. La talla. Materiales duros y blandos. Herramientas adecuadas. Técnicas tradicionales y adecuadas a las nuevas tecnologías.
- La luz como elemento estructurante y como elemento plástico.
- Proyecto de producción. El móvil. Movimiento real y virtual. Relación de la forma y el espacio. El color como elemento significativo. Aspectos tecnológicos: resistencia de los materiales.
- Proyecto de producción. El problema del relieve. Características formales y perceptuales. Concavidad y convexidad. Entrantes y salientes. Evolución histórica del relieve.

Cerámica III (3 horas semanales)

Contenidos Básicos:

- Cerámica escultórica. Objetos. Vasos.
- Proyecto de producción: El diseño de piezas cerámicas como soporte del discurso personal.
- Esmaltes. Vidriados: óxidos, fundentes, refractarios y otros materiales específicos. Aspectos técnicos, funcionales y decorativos. Los procesos de modificación del color según la naturaleza de los pigmentos. Texturas, defectos.
- Cocción. Atmósferas: oxidante, neutra, reductora.
- Construcción de hornos.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. FIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION

- Evaluación de procesos técnicos.
- Proyecto de producción. Ensamblajes. Incorporación de materiales cerámicos y extracerámicos.

ÁREA: ARTE CULTURA Y SOCIEDAD

SUB-ÁREA: CULTURA Y SOCIEDAD

Síntesis Explicativa:

Este espacio curricular refiere a:

- Consideraciones generales sobre la cultura, la estética y el arte, la relación entre naturaleza y cultura, estructura y dinámica cultural, procesos, actores, prácticas y políticas culturales.
- Condiciones sociales y culturales del gusto, relación arte-realidad, la función del arte y su historicidad, sentido, representación e interpretación del arte.
- Relación arte-técnica, incidencia de los avances técnicos en las artes, procesos de innovación y experimentación, relación arte-ciencia.

ANTROPOLOGÍA CULTURAL: 1º Año, régimen cuatrimestral, 3 horas cátedra semanales

Síntesis Explicativa:

El hombre es el protagonista máximo del mundo cultural por eso es fundamental acercar al educador desde el inicio de su formación a una valoración adecuada de la dignidad humana, sus posibilidades y limitaciones en el marco socio cultural.

Los contenidos de este Espacio Curricular deben servir de base sólida para la posterior comprensión de las asignaturas humanísticas que confluyen en el quehacer artístico-docente.

Contenidos Básicos:

- Concepto de antropología cultural, su enfoque y temática específica. Las disciplinas auxiliares (Arqueología, Etnología, Psicología, Sociología, etc.).
- Comparación de culturas. Como vive y ha vivido el hombre. Cultura y naturaleza. Las dimensiones biológicas y simbólica en el hombre. Aporte de E. Cassirer.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- Endoculturación y Etnocentrismo. Convivencia. Tolerancia. Enriquecimiento mutuo de los pueblos por intercambios culturales. Referencia a medios masivos de comunicación.
- El arte y el hombre: el arte como praxis sociohistórica.

HISTORIA DEL ARTE I: 2º Año, régimen anual, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Comprende el estudio de los desarrollos del arte y la cultura desde sus comienzos hasta el Renacimiento italiano y su repercusión en el resto de Europa.

El análisis de la historia del arte, posibilita la reflexión sobre la interacción de arte, ciencia y tecnología como hacedora de modificaciones en las nociones de espacialidad y temporalidad de determinados ámbitos históricos, del mismo modo que permite tomar contacto con los cambios estéticos y la evolución de las formas y propuestas en la configuración de la imagen y sus medios de expresión, además del rol fundamental que cumple en el plano de la comunicación.

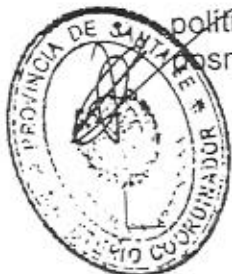
Contenidos Básicos:

- Orígenes del arte. Las primeras civilizaciones: mesopotámica, egipcia, egea, persa.
- Civilizaciones mediterráneas clásicas: características de la vida política-social en Grecia y Roma. Períodos y estilos del arte griego, sus definiciones formales y normativas en las diferentes expresiones. Períodos y estilos del arte romano (etrusco y republicano, alto y bajo imperio, artes provinciales).
- Fin del clasicismo: arte cristiano, arte bárbaro, arte islámico. Períodos y características regionales y/o nacionales de las artes románicas y góticas.
- Italia y el ideal renacentista. La Europa renacentista: discusión del término. Conciencia de un arte nuevo, interacción con el gótico, innovaciones (temáticas, técnicas, conceptuales, formales). El manierismo, significado y características.

HISTORIA DEL ARTE II: 3º Año, régimen anual, 4 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Analiza las expresiones del arte occidental, en sus contextos socio-culturales y políticos desde el Barroquismo hasta las expresiones del arte de la modernidad y la posmodernidad.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION

Contenidos Básicos:

- Europa barroca: condiciones político-sociales, filosófico-religiosas. El barroco en los países católicos y en los países protestantes; las escuelas nacionales. El rococó.
- Europa ilustrada: los cambios del Siglo XVIII. Las revoluciones burguesas: interacción del arte en ellas. Crítica e Historia del Arte. Estética.
- Europa industrial: el gusto burgués. Academicismo, romanticismo, realismo, impresionismo, simbolismo y derivados. Inicio y desarrollo de las primeras vanguardias.
- El mundo occidental de la segunda posguerra: segundas vanguardias. Planteos posmodernos: las "posvanguardias". Las actuales condiciones que impone el mercado de arte a escala mundial.

ARTE AMERICANO Y ARGENTINO: 4º Año, régimen anual, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Se propone en este Espacio una mirada sobre la Historia del Arte Universal para su estudio particularizado en el Arte de América y Argentina, desde lo precolombino hasta el Siglo XX, desarrollando contenidos temáticos, sintácticos, semánticos, morfológicos y técnicos de las manifestaciones plásticas en los diferentes contextos históricos.

Asimismo, estudia las obras de arte como expresión de las diversas cosmovisiones, la relación con la comunidad que los sustenta, su problemática y el rol del artista en ellas, la relación existente entre realidad, lenguajes artísticos y problemáticas sociales, el modo en que las obras fueron realizadas, considerando códigos, conceptos, categorías, instrumentos y materiales que sustentan la creación.

Contenidos Básicos:

- Los pueblos testimonios y el arte. Comienzos del Arte en América. Aborígenes argentinos.
- Las altas culturas americanas: área mesoamérica y andina.
- América, el viejo mundo y el arte, la conquista, el plateresco, el barroco en América: principales centros.
- Período poscolonial: los artistas extranjeros, los primeros artistas nacionales.
- Período liberal-positivista: formación europea de los artistas nacionales, las instituciones de difusión y enseñanza, la arquitectura y el urbanismo.
- Período de entreguerras: las vanguardias en el ámbito nacional, arquitectura racionalista, plástica regional.
- De la 2da. Posguerra a la actualidad: internacionalismo de las expresiones plásticas y arquitectónicas, el arte.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO c/c
MINISTERIO DE EDUCACION

SUBÁREA: ESTÉTICA

ESTÉTICAS CONTEMPORÁNEAS: 1º Año, régimen cuatrimestral, 3 horas cátedra semanales

Síntesis Explicativa:

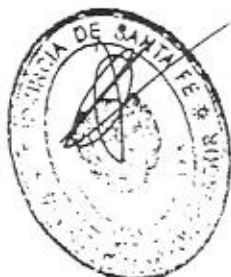
Este Espacio Curricular pretende abrir un campo en la comprensión universal del arte, producción y destino social; estableciéndose una relación en la concepción del producto cultural como proceso expresivo, dentro de redes problemáticas de la cultura y el arte, desde una interpretación semiótica.

Si entendemos desde el concepto Wittgenstein que el objeto de la semiótica está constituido por la heterogeneidad de los juegos del lenguaje, sabemos que el arte incluye juegos de lenguaje cuya autonomía es fundamental igual que en cualquier campo de conocimiento. Estos conceptos han modificado profundamente el concepto de estética. Toda manifestación artística puede ser leída (deconstruida) como un discurso retórico, como un texto (en lugar del término obra).

La legitimación de la producción artística es validada por la circulación y recepción de la misma. Si dicha producción permanece oculta si no se realiza la apertura primordial. La obra como texto debe estar abierta a múltiples interpretaciones, de lo contrario muere.

Contenidos Básicos:

- Concepto de Estética. Orígenes de la Estética moderna.
- Estética Empirista.
- La estetización y la informatización contemporánea.
- Conceptos disciplinares: Historia del arte, Crítica del arte, Sociología del Arte, Psicología del Arte, Semiótica. Las orientaciones pluridisciplinarias.
- Movimientos y tendencias: Modernidad – Postmodernidad.
- Nociones de arte, belleza y creación.
- El arte y el lenguaje.
- Heterogeneidad de los juegos del lenguaje. Concepto de Wittgenstein.
- El arte como proceso (creación – obra – recepción). Teoría de la recepción.
- Apertura.
- De la "obra" al "texto" estético.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACION

ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN: 4º Año, régimen anual, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

La estética de la recepción estudia los modos y resultados del encuentro de la obra y su destinatario. Tiene su origen en los debates teóricos-literarios y estéticos de los años veinte surgiendo de la necesidad de confrontar nuevos modelos de análisis estéticos a los ya existentes, los cuales se sostenían en un concepto de verdad e inmanentismo atemporal.

A partir de la teoría de los "horizontes de expectativas", deudora en parte de Gadamer, Jauss aventura que los textos son el resultado de la relación de los horizontes de expectativas de su recepción, y así introduce como núcleo de la reflexión al público, un elemento que hasta entonces había quedado oculto, eclipsado por la potencia de los discursos sobre la figura del autor o bajo la losa del propio texto como espacio privilegiado de análisis e incluso enrarecido por las brumas de lo contextual (Castanyer, 2002). Con la actualización de los modelos de análisis el papel del lector se revaloriza y la lectura se ajusta a su historicidad al tiempo que se promueve inagotable.

Contenidos Básicos:

- Los debates Teóricos-literarios y estéticos de la década del veinte (El Formalismo ruso y en la década del sesenta el Estructuralismo) como antecedentes de la estética de la recepción.
- De la hermenéutica heideggeriana a la interpretación de Gadamer.
- Hans Robert Jauss y la escuela de Constanza. Las siete tesis de una estética rupturista. Horizonte de expectativas. Estudios sincrónicos y diacrónicos. Idea de "género".
- Wolfgang Iser (de la escuela de Constanza) y los estudios semióticos: el problema de la recepción desde la textualidad. El concepto de "Lector implícito" en Iser, y el de "lector modelo" en Eco como condiciones necesarias para interpretar el texto. Polivalencia del texto literario y el abismo relativista (New Criticism).
- El dialogismo de Bajtin.
- La revalorización del lector en Barthes.
- La teoría de la recepción como una interpretación pragmática.
- Fenomenología y estética de la lectura. Paul Ricoeur.
- La metáfora del lector como "cazador furtivo" de De Certeau.





SUBÁREA: COMUNICACIÓN

COMUNICACIÓN GRÁFICA: 2º Año, régimen anual, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

La eficacia de la imagen en la comunicación se basa en los distintos índices que ella evidencia, dada su potencialidad como forma de transferencia de mensajes comunicados y lenguajes.

En el campo conceptual se reconocen las reglas del lenguaje expresivo y la constitución de diferentes convenciones, así como los grados de interrelación de la imagen posibilitan la graficación de ideas y una resignificación específica del automatismo inconsciente.

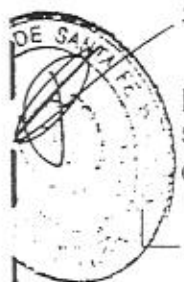
Contenidos Básicos:

- El lenguaje gráfico como comunicador visual. Las categorías icónica, indicial y simbólica como modalidades de significar del lenguaje gráfico. El signo visual: icónico, plástico e iconoplástico. Planos sintáctico, semántico y pragmático de la comunicación visual.
- La interpretación gráfica del espacio. Los indicadores del espacio en el plano.
- La interpretación sensible. Croquis y estructuras.
- La interpretación sistemática. El sistema de proyecciones (Monge). Proyecciones. escalas y proporciones. Perspectiva central y oblicua. Perspectiva aérea. Perspectiva en picado y contrapicado. Visión estereoscópica. La perspectiva como forma simbólica (Panofsky).
- La interpretación del contexto: proporción, tamaño, escorzo. El paisaje urbano.
- Percepción y significado.
- Procesos: figurativo y no figurativo; simbólico (codificación y decodificación); significativo e interpretativo (lectura social).

SEMIÓTICA DE LAS ARTES VISUALES: 3º Año, régimen anual, 2 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Es un Espacio que se propone explorar los aportes que la semiótica cognitiva puede proporcionar para identificar los principios y las reglas fundamentales de una semiótica aplicada a las artes visuales. Tales conocimientos deben posibilitar la construcción de diversas categorías semióticas que permitan abordar el análisis





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

sobre la elaboración de diversos objetos culturales –incluyendo los artísticos de manera particular– e implicando a la propia producción del estudiante de arte.

Contenidos Básicos:

- Límites epistemológicos de la Semiótica.
- El problema del signo. Tipología de los modos de producción. Signo e imagen. La semiótica de la imagen.
- La producción del sentido en los sistemas de enunciación. Significante, significación y semiosis. Los lenguajes verbales, visuales y audiovisuales en su comprensión semiótica.
- La tradicional forma/contenido en las expectativas operativas para la interpretación de la imagen: icónica, plástica e iconoplástica.
- La comunicación general y la comunicación estética. El "lenguaje" del arte. La interpretación del texto estético como acto comunicativo. El hipertexto y la intertextualidad en el discurso estético.
- El idiolecto estético como modo de invención. La síntesis idiolectual. La retórica del discurso estético. La ideología como categoría semiótica. La pragmática.

ÁREA: PROYECTO

PROYECTO FINAL – TALLER EXPERIMENTAL DE INTEGRACIÓN Y SÍNTESIS
(Dibujo, Grabado, Pintura, Escultura, Cerámica, Arte sin disciplina): 4º Año,
régimen anual, 12 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Idea y obra implican un proceso en el que es necesario crear un lugar de encuentro entre la realidad interna y la externa. La adquisición de competencias técnicas, el conocimiento y la comprensión de los elementos del lenguaje, son el necesario soporte conceptual que toda idea necesita para que la forma se cargue de significado.

En un enfoque didáctico superador se jerarquiza la conexión teórico-práctica y es justamente en este Espacio de la producción artística en que se realiza la integración con otras estéticas (el diseño, la Informática aplicada, los audiovisuales), con aspectos del lenguaje específico. A su vez, la síntesis reflexiva sobre la praxis de taller en relación con los saberes adquiridos, la valoración estética y la crítica fundamentada, constituyen el espacio de maduración autogestionaria propicio para





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

la formulación del discurso plástico personal y para la constitución de una base sólida en la formación de la identidad del docente del área.

El Proyecto Final comprende el cursado de una de las especialidades de las Artes Visuales: Dibujo, Grabado, Pintura, Escultura o Cerámica, y eventualmente rotar en otros talleres, de acuerdo a los requerimientos del Proyecto formulado por cada estudiante.

El Taller Experimental de Integración y Síntesis incita la posibilidad de integrar diferentes lenguajes disciplinarios y e incursionar fuera de las disciplinas tradicionales o "Arte sin disciplina", generándose así otras formas de expresión donde los límites tradicionales se flexibilizan, ampliando los campos del saber a nuevos enfoques estéticos.

Este es un Espacio de síntesis de los contenidos de la carrera, (estéticos, epistemológicos, de fundamentación conceptual del hacer artístico) expresados a través de variadas modalidades, seleccionadas por los alumnos, bajo tutoría de aquellos profesores que tengan que ver con la orientación elegida.

Consta de distintos momentos: un espacio experimental de búsqueda y organización del Proyecto Final, luego el espacio de producción y paralelamente un espacio de reflexión teórica que a la manera de justificación conceptual el estudiante deberá volcar en un formato a elección (escrito, CD, video), cerrando con la presentación pública de su producción.

La modalidad de taller pone énfasis en las tareas grupales, sus aspectos didácticos y socializadores, abordándose factores de unificación y discrepancias que tienden al desarrollo y enriquecimiento de lo individual a partir de lo grupal y viceversa. Se impone trabajar en el grupo su función evaluativa como generador y receptor de conocimientos y experiencias.

Se produce así la búsqueda de estrategias que propicien la posibilidad de dar respuestas a nuevas demandas y acciones en las que el futuro docente pueda profundizar su formación teórica y aplicar los recursos metodológicos más adecuados frente a los problemas concretos de su actividad.

La complejidad que presenta cada especificidad de las artes visuales y las posibilidades experimentales fuera de los parámetros formales tradicionales, así como el requerimiento de miradas y enfoques críticos que caracterizan los contenidos de este taller, hacen necesario que sea implementada la modalidad de la *cátedra compartida*, constituida por especialistas.

Contenidos Básicos:

- El discurso personal como Proyecto Final de experimentación y síntesis.
- La vigencia de las disciplinas de las artes visuales y la superación de sus bordes. La bidimensión como generadora de la tridimensión. La deconstrucción, decodificación y resignificación. Arte sin disciplina.
- La imagen de la contemporaneidad y sus contextos. La Postmodernidad.





- El espacio plástico: valoración del espacio-ambiente como elemento de la composición. Ambientación, instalación, performance. El arte emplazado en el espacio público.
- Búsquedas y encuentros en el proceso creativo. El valor de la causalidad.
- La significación: lo denotado y lo connotado, lo representado, lo expresado y lo comunicado. Hipercodificación e ideológico estético.
- La retórica de la imagen visual. La intertextualidad.

TRAYECTO DE PRÁCTICA

Síntesis Explicativa:

Desde esta propuesta se aspira a redimensionar la concepción de la práctica docente dentro del curriculum.

Consideramos el trayecto como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas docentes, entendiendo a estas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas de la enseñanza y a la tarea de dar clase.

Tradicionalmente se ha concebido a la práctica como acción docente dentro del marco del aula, y dentro de esta acción como lo relativo al proceso de enseñar. En el marco de esta propuesta, en cambio, el concepto de práctica docente alcanza también otras dimensiones: la práctica –como concepto y como acción– se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto.

Aprender a ser maestro o profesor implica "no solo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significados y función social de la ocupación". Así pues, este trayecto tiene una importante labor socializadora, y el énfasis estará puesto en la ampliación de la concepción de las prácticas incorporando todas aquellas tareas que un docente realiza en la institución escolar y en su contexto. En tanto "construcción", implicará la aproximación sistemática a la realidad socioeducativa y las prácticas docentes mediante la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información y diversos procesos de pensamiento y trabajo que estarán presentes en sus ámbitos de desempeño. Puesto que los hechos no hablan por sí mismos, sino a través de los conceptos y procedimientos de abordaje que orientan y permiten la lectura de éstos, el abordaje de la realidad educativa se realizará a través de categorías de análisis y procedimientos propios de la investigación educativa en sus diversas formas y modalidades. Para identificar las dimensiones de la realidad compleja y multidimensional de las prácticas docentes, será central el trabajo con los interrogantes propios de los diferentes grupos de cursantes y sus hipótesis anticipatorias previas, es decir, partir de algunas preguntas y/o ejes estructurantes de la mirada dirigidos tanto a analizar aspectos desconocidos de la práctica cotidiana como a "problematizar" aspectos conocidos no cuestionados o considerados naturales.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

Este trayecto de práctica docente se desarrollará desde primer año de la carrera. Ahora bien, plantear un contacto con la realidad educativa desde los inicios no significa necesariamente la presencia del futuro docente en las instituciones educativas de destino desde los primeros días de su formación, ni tampoco multiplicar las visitas a los distintos ámbitos donde se realizan las acciones docentes (aulas, patios, laboratorios, etc). El valor formativo de la presencia del futuro docente en las escuelas reside sobre todo en la **sistematicidad** del abordaje y en la **reflexión crítica** sobre la realidad educativa considerada como **un todo dinámico, cambiante, complejo**, y éste es el propósito que persigue la inclusión temprana de la práctica de la enseñanza en el tramo inicial de la formación docente.

En síntesis, el trayecto de práctica docente en esta propuesta se caracteriza por:

- la adopción de una concepción de la teoría y la práctica como relacionadas entre sí de una manera que es "recíprocamente constitutiva" (no hay, entonces, predominio de una sobre la otra);
- la toma, como punto de partida, de la observación e indagación sistemática de las prácticas educativas reales y concretas;
- la incorporación de la teoría a ese proceso de reflexión como una construcción conceptual desde la cual es posible leer la práctica y significarla, como una herramienta conceptual para cuestionar la práctica, y ser cuestionada a su vez por la práctica; no como una construcción conceptual que impera sobre la práctica constituyéndola, ni como una construcción abstracta de la que deben deducirse consecuencias aplicativas dudosas o sospechadas de imposibles;
- la adopción de una concepción de las prácticas docentes no sólo como prácticas áulicas, sino como prácticas profesionales institucionalizadas;
- la consideración de las prácticas docentes como acciones situadas y contextualizadas;
- la incorporación de herramientas metodológicas propias de la investigación educativa como instrumentos operativos para el abordaje sistemático de las prácticas.

TALLER DE DOCENCIA I – TALLER DE EXPRESIÓN: 1º Año, régimen anual, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Este Espacio Curricular orienta a la comprensión de la metodología de taller en el área de la comunicación y la expresión del sistema regular: educación artística, literatura, expresión corporal y lengua. El alumno tendrá oportunidad de experimentar y conceptualizar una aproximación a la gramática de los diversos lenguajes: la expresión corporal, la plástica, la música, la literatura y el teatro, desde un abordaje interdisciplinario de contenidos seleccionados sobre ejes organizadores,





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO a/c
MINISTERIO DE EDUCACION

como la percepción, la representación, el cuerpo, el espacio, el tiempo, la expresión y la comunicación.

En segunda instancia, en el Taller se situará al alumno en la perspectiva de planificar los componentes didácticos de un taller, y conducir actividades grupales de expresión, definir los criterios de integración de diversos códigos; de evaluación de procesos y de productos, grupales e individuales. Es importante destacar que durante todo el proceso, el taller coordinará contenidos y actividades con otros Espacios Curriculares de la Formación General Pedagógica, Orientada y Especializada, en la búsqueda de una síntesis final.

Contenidos Básicos:

- La Educación Artística, relación entre disciplinas que la conforman. Experiencias interdisciplinarias institucionales e interinstitucionales.
- La metodología de taller. Características. Fundamentos.
- El grupo como ámbito de trabajo y aprendizaje. Rol de los docentes.
- La gramática de los lenguajes corporal, visual, musical, teatral y literario.
- La percepción. La representación. El cuerpo, el espacio, el tiempo, la forma, el color, la textura, el ritmo.
- El juego. Lo sonoro. La narración. Características y modos de implementación de acuerdo a las edades y las características de los grupos. La organización de los ámbitos. La adjudicación de roles.
- Planificación y conducción de actividades de taller. Los lenguajes empleados como recursos didácticos. Aportes didácticos y expresivos que ofrece cada lenguaje. Criterios de selección: el propósito del docente en relación a las etapas evolutivas de los grupos; factores socioculturales y económicos.

TALLER DOCENCIA II – INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: 2º Año, régimen anual, 3 horas cátedra semanales.

Síntesis Explicativa:

Este Espacio es una introducción a la metodología de la investigación, mostrando las características propias de su especificidad así como la manera en que se articula con los procesos educativos concretos.

La orientación conceptual parte de caracterizar el proceso de investigación a partir de tres componentes principales: el producto, los cursos de acción o los métodos y las condiciones de realización en los marcos de una comunidad institucionalizada. A partir de aquí trata la contradicción entre aspectos teóricos y empíricos que se expresan en el producto de la investigación, así como las que se desarrollan en el proceso de investigación entre las prácticas de descubrimiento y las de validación presentadas en el marco de determinaciones institucionales.





Contenidos Básicos:

- Introducción general al proceso de investigación. La investigación educativa. Encuadre epistemológico y metodología.
- Lógica de los procesos de investigación. Inducción. Deducción. Abducción. Analogía.
- Observación científica y la estructura del dato. Presupuestos básicos del método científico.
- Método, realidad e investigación. La investigación-acción.
- El producto del proceso de investigación.
- Elementos generales del diseño de investigaciones.
- La lógica de la experimentación.

TALLER DE DOCENCIA III – ENSAYO Y RESIDENCIA NIVEL INICIAL, E.G.B. 1º y 2º CICLO: 3º Año, régimen anual, 6 horas cátedra semanales (cátedra compartida).

Síntesis Explicativa:

El objetivo de estos Espacios Curriculares es construir un espacio de reflexión – acción sobre la práctica docente apoyada en la investigación educativa que posibilite la elaboración de un trabajo de integración entre los problemas observados en la práctica y su comprensión y explicación a través de los aspectos teóricos respectivos, en un proceso dialéctico entre teoría y práctica.

Posibilita identificar situaciones problemáticas singulares que necesitarán de marcos teóricos para poder analizarlas, comprenderlas y poder elaborar instancias superadoras, atendiendo a las variables propias de la función docente, personales, institucionales, comunitarias, curriculares, administrativas.

Este Taller comprende dos instancias:

- la *Observación y Práctica Docente* (de Ensayo y Residencia) que será regulada institucionalmente; y
- el *trabajo de campo* en la institución formadora recuperando la práctica e interpretándola a través de la teoría.

El trabajo de campo debe ser un trabajo compartido entre el docente a cargo del Taller y el profesor especialista en artes visuales del establecimiento donde se efectúe la Práctica.

Los docentes deberán emplear estrategias variadas tales como, estudios de casos, reconstrucción de la propia biografía como estudiante, tutorías, pasantías, conferencias, mesas redondas, entrevistas, estudio de incidente crítico, investigación acción y todo lo que la experiencia y el sentido crítico y creativo considere más adecuado.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION

Como se concibe la Práctica "atravesando" todos los espacios y momentos curriculares, se realizarán articulaciones horizontales y verticales, entre talleres y asignaturas de formación docente, convirtiéndose en una instancia de síntesis en su formación profesional.

Contenidos Básicos:

- Observación y análisis de situaciones de enseñanza de contenidos de educación plástica, análisis de documentos curriculares y planificaciones.
- Planificación de las estrategias de enseñanza adecuadas a los grupos escolares.
- Elaboración de instrumentos adecuados para la observación y registro de aprendizajes en el lenguaje plástico visual.
- Diseño y práctica de propuestas didácticas que favorezcan la actividad expresiva de los alumnos.
- Diseño y práctica de propuestas de trabajo que integren contenidos de la educación plástica con otras áreas del conocimiento escolar.

TALLER DE DOCENCIA IV: 4º año, régimen anual, 8 horas cátedra semanales (cátedra compartida).

Síntesis Explicativa:

El objetivo de estos Espacios Curriculares es construir una instancia de reflexión y acción sobre la práctica docente apoyada en la investigación educativa que posibilite la elaboración de un trabajo de integración entre los problemas observados en la práctica y su comprensión y explicación a través de los aspectos teóricos respectivos, en un proceso dialéctico entre teoría y práctica.

Posibilita identificar situaciones problemáticas singulares que necesitarán de marcos teóricos para poder analizarlas y comprenderlas para elaborar instancias superadoras, atendiendo las variables propias de la función docente, personales, institucionales, comunitarias, curriculares y administrativas.

Este Taller está comprendido por dos instancias:

- la Observación y Práctica Docente (de Ensayo y Residencia) que será regulada institucionalmente;
- el trabajo de campo en la institución formadora recuperando la práctica e interpretándola a través de la teoría.

El trabajo de campo deberá ser una tarea compartida entre el docente a cargo del Taller y el profesor especialista en artes visuales del establecimiento donde se efectúe la Práctica.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

Los docentes emplearán estrategias variadas tales como, estudios de casos, reconstrucción de la propia biografía como estudiante, tutorías, pasantías, conferencias, mesas redondas, entrevistas, estudio de incidente crítico, investigación - acción y todo lo que la experiencia y el sentido crítico y creativo considere más adecuado.

Como se concibe la Práctica "atravesando" todos los espacios y momentos curriculares, se realizarán articulaciones horizontales y verticales, entre talleres y asignaturas de formación docente, convirtiéndose en una instancia de síntesis en su formación profesional.

ENSAYO Y RESIDENCIA – E.G.B. 3^{er} Ciclo, POLIMODAL Y TRAYECTOS ARTÍSTICO- PROFESIONALES: régimen anual, 6 horas cátedra semanales (cátedra compartida).

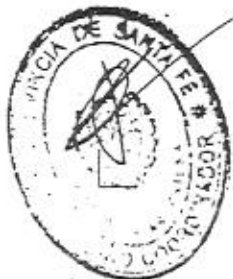
Contenidos Básicos:

- Observación y análisis de situaciones de enseñanza de contenidos de educación plástica, análisis de documentos curriculares y planificaciones.
- Planificación de las estrategias de enseñanza adecuadas a los grupos escolares.
- Elaboración de instrumentos adecuados para la observación y registro de aprendizajes en el lenguaje plástico visual.
- Observación, registro y análisis de situaciones de aprendizaje, con diversidad de variables, del área específica.
- Diseño y práctica de propuestas didácticas que favorezcan la actividad expresiva de los alumnos.
- Diseño y práctica de propuestas de trabajo que integren contenidos de la educación plástica con otras áreas del conocimiento escolar.
- Diseño y práctica de propuestas áulicas para alumnos de trayectos artístico-profesionales.

SEMINARIO DE INTEGRACIÓN Y SÍNTESIS: régimen anual, 2 horas cátedra semanales (cátedra compartida).

Contenidos Básicos:

Este sub-espacio propone un análisis y evaluación del trayecto de práctica en una síntesis monográfica.





OTROS ESPACIOS: OPCIONALES Y DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

El Diseño Curricular tiene previsto la inclusión de otros Espacios Curriculares (EDI y ECO) que posibiliten perfilar los rasgos propios que otorgan identidad institucional de cada establecimiento de arte en relación con sus fortalezas y debilidades y las demandas de su contexto. Cada uno de estos Espacios deben ofrecer a la formación docente inicial un enfoque de perspectivas diferentes en la definición del objeto de estudio, así como la posibilidad de ser abordados con distintas estrategias didácticas.

El Consejo Técnico-Pedagógico o el Consejo Académico de cada Instituto establecerá, con el consentimiento de la Dirección Provincial de Educación Artística, los Espacios de Definición Institucional y los Espacios Optativos a implementar en cada cohorte, decisión que será asentada con los debidos fundamentos en el Diseño Curricular Institucional.

La selección de los Espacios Curriculares para cada una de las cohortes deberá contemplar los siguientes propósitos:

- atender los proyectos innovadores originados en el seno de la institución;
- proporcionar la actualización académica y el perfeccionamiento en los campos artístico, educativo y científico;
- involucrar tanto a los docentes del mismo establecimiento como a destacados profesionales provenientes de otros medios.

ESPACIO CURRICULAR OPCIONAL (ECO)

Se establece el número de 2 (dos) Espacios Opcionales de cursado obligatorio con una carga horaria a cumplir por el alumno de 3 hs. cátedra, para el Espacio correspondiente al 3^{er} Año de la carrera, y de 4 hs. al Espacio del 4^{to} Año. Para cada uno de ellos, el instituto de arte hará una oferta mínima de 2 (dos) Espacios a fin de que los alumnos puedan elegir uno.

Los ECO deberán tener como objetivo la profundización de alguna problemática enunciada por los bloques de *Arte, Ciencia y Tecnología*, o las áreas de *Arte, Cultura y Sociedad* de los CBC para la Educación Artística que resulten de interés para la comunidad educativa, así como otros aspectos específicos referidos al área de *Producción* (*Taller de Audiovisuales, Taller de Teatro de Titeres, Caracterización, Escenografía, Diseño Gráfico, Serigrafía, Litografía, Muralística, Torno Cerámico, entre otros*), o los concernientes a la indagación que atienda los *procesos creativos* (*Heurística, Taller de Creatividad, entre otros*) y que enriquezcan la futura tarea docente de los estudiantes de arte. La implementación de estos espacios deberá responder a las modalidades de Seminario o Taller.

Con el objeto de intercambiar experiencias y optimizar los recursos, los Espacios Opcionales podrán cursarse y acreditarse en otras carreras terciarias que





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo



Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO e/c
MINISTERIO DE EDUCACION

se dicten en la misma institución o en otros Institutos Superiores dependientes de la Dirección Provincial de Educación Artística.

ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL (EDI)

En la Carrera de Profesorado de Artes en Artes Visuales se establece el número de 3 (tres) *Espacios de Definición Institucional* con una carga horaria para el alumno de 3 Hs. cátedra semanales cada uno. Los EDI son Espacios de cursado obligatorio y representan la decisión Institucional o Jurisdiccional de acentuar determinados contenidos de la formación docente inicial correspondientes tanto al *Campo General del Arte* como al *Campo Específico de la Especialidad* incluidos en los CBC para la Educación Artística.

La Jurisdicción Provincial considera que las carreras terciarias de arte deben priorizar el fortalecimiento de los contenidos referidos a los *factores configurativos del lenguaje visual, sus formas y estrategias de organización y su pertinencia al desarrollo de los planos expresivo y comunicativo*, dado a que en la carrera de Profesorado de Artes en Artes Visuales no es requisito indispensable que el ingresante deba acreditar el Nivel Básico del Régimen Especial, ámbito en el cual – de acuerdo a lo establecido por la Resolución N° 108/99 del C. F. de C. Y E. – se desarrollan puntualmente los aprendizajes concernientes a los aspectos organizativos del lenguaje visual.

Atendiendo esta circunstancia, es decisión de la jurisdicción provincial que los Espacios de Definición Institucional que cada Instituto Superior seleccione para ser implementados en sus respectivas carreras docentes procuren reforzar los bloques de los CBC para la Educación Artística que a continuación se enuncian de acuerdo al siguiente orden de prioridades: *a) El Lenguaje Visual: sus elementos configurativos* (Gramática del Lenguaje Visual, Sintaxis de la Imagen Visual, entre otros); *b) Las Artes Visuales en su dimensión sociocultural* (Sociología del Arte, Antropología del Arte, Crítica de Arte, entre otros); y *c) Técnicas y recursos del discurso visual* (Laboratorio de Informática Aplicada, entre otros).





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFRITER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES

PRIMER AÑO

N°	Curso	Espacios Curriculares	Para cursar, el alumno debe tener:		Para rendir, el alumno debe tener:	
			Regularizado	Aprobado	Regularizado	Aprobado
1	anual	Pedagogía				
2	anual	Teoría del Curriculum y Didáctica				
3	anual	Psicología Educativa				
4	anual	Laboratorio de la Forma				
5	anual	Talleres Int. de A. V. I (Área del Plano)				
6	anual	Talleres Int. de A.V. I (Área del Espacio)				
7	cuatr.	Antropología cultural				
8	cuatr.	Estéticas contemporáneas				
9	anual	EDI I				
10	anual	Taller Docencia I : Taller de Expresión				

SEGUNDO AÑO

N°	Curso	Espacios Curriculares	Para cursar, el alumno debe tener:		Para rendir, el alumno debe tener:	
			Regularizado	Aprobado	Regularizado	Aprobado
1	anual	Psicología y Cultura del alumno I			Pedagogía Teoría del Curriculum y Didáctica	Psicología Educativa
2	anual	Didáctica de las Artes Visuales I			Psicología y Cultura del Alumno I Taller Docencia I	Pedagogía Teoría del Curriculum y Didáctica
3	anual	Laboratorio del Color			Laboratorio de la Forma	
4	anual	Talleres Int. de A. V. II (Área Plano)	Talleres Int. de A. V. I (Área plano)			Talleres Int. de A. V. I (Área plano)
5	anual	Talleres Int. de A. V. II (Área Espacio)	Talleres Int. de A. V. I (Área Espacio)			Talleres Int. de A. V. I (Área Espacio)





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACION

N°	Curso	Espacios Curriculares	Para cursar, el alumno debe tener:		Para rendir, el alumno debe tener:	
			Regularizado	Aprobado	Regularizado	Aprobado
6	anual	Historia del Arte I	Antropología Cultural			Antropología Cultural
7	anual	Comunicación Gráfica				
8	anual	EDI II				
10	anual	Taller Docencia II- Investigación Educativa.			Pedagogía Psicología y Cultura del Alumno I Teoría del Curriculum y Didáctica	

TERCER AÑO

N°	Curso	Espacios Curriculares	Para cursar, el alumno debe tener:		Para rendir, el alumno debe tener:	
			Regularizado	Aprobado	Regularizado	Aprobado
1	cuat.	Historia y Política Educativa	Pedagogía			Pedagogía
2	cuat.	Organización y Gestión Institucional	Teoría del Curriculum y Didáctica			Teoría del Curriculum y Didáctica
3	anual	Psicología y Cultura del Alumno II	Psicología Educativa			Psicología y Cultura del Alumno I
4	anual	Didáctica de las Artes Visuales II: E.G.B. 3, Polimodal y TAP	Didáctica de las Artes Visuales I, para NI. E.G.B. 1 y 2		Psicología y Cultura del Alumno II	Didáctica de las Artes Visuales I, para NI. E.G.B. 1 y 2
5	anual	Talleres Int. de A. V. III (Área plano)	Talleres Int. de A. V. II (Área plano) Comunicación Gráfica		Laboratorio del Color	Laboratorio de la Forma Talleres Int. de A. V. II (Área plano)
7	anual	Talleres Int. de A. V. III (Área Espacio)	Talleres Int. de A. V. II (Área Espacio) Comunicación Gráfica		Laboratorio del Color	Laboratorio de la Forma Talleres Int. de A. V. II (Área Espacio)
8	anual	Historia del Arte II	Historia del Arte I			Historia del Arte I
9	anual	Semiótica de las Artes Visuales	Comunicación Gráfica			Comunicación Gráfica





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACION

N°	Cur-sado	Espacios Curriculares	Para cursar, el alumno debe tener:		Para rendir, el alumno debe tener:	
			Regularizado	Aprobado	Regularizado	Aprobado
10	anual	ECO I				
11	anual	Taller Docencia III: Ensayo y Residencia NI, E.G.B. 1 y 2	Didáctica de las Artes Visuales I, para NI. E.G.B. 1 y 2	Taller Docencia I:		Taller Docencia I
			Psicología y Cultura del Alumno I			Didáctica de las Artes Visuales I NI. E.G.B. 1 y 2
						Psicología y Cultura del Alumno I

CUARTO AÑO

N°	Cur-sado	Espacios Curriculares	Para cursar, el alumno debe tener:		Para rendir, el alumno debe tener:	
			Regularizado	Aprobado	Regularizado	Aprobado
1	cuat.	Filosofía				
2	cuat.	Ética Profesional			Filosofía	Organización y Gestión Institucional Historia y Política Educativa
3	anual	Laboratorio de Diseño y Tecnología	Semiótica de las Artes Visuales	Laboratorio de la Forma		
				Laboratorio del Color		
				Comunicación Gráfica		
4	anual	Proyecto Final: Taller Experimental de Integración y Síntesis	Semiótica de las Artes Visuales			Semiótica de las Artes Visuales
			Talleres Int. de A. V. III (Área plano)			Talleres Int. de A. V. III (Área plano)
			Talleres Int. de A.V. III (Área Espacio)			Talleres Int. de A.V. III (Área Espacio)
5	anual	Arte americano y Argentino	Historia del Arte II			Historia del Arte II
6	anual	Estética de la Recepción	Semiótica de las Artes Visuales	Estéticas Contemporáneas		Semiótica de las Artes Visuales Historia del Arte II
			Historia del Arte II			
		ED'III				
		ECO II				





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PRIBTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO de
MINISTERIO DE EDUCACION

N°	Cur-sado	Espacios Curriculares	Para cursar, el alumno debe tener:		Para rendir, el alumno debe tener:	
			Regularizado	Aprobado	Regularizado	Aprobado
9	anual	Taller Docencia IV:	Talleres Int. de A. V. III (Área del Plano) Talleres Int. de A. V. III (Área del Espacio)	Talleres Int. de A. V. III (Área del Plano) Talleres Int. de A. V. III (Área del Espacio)	Historia y Política Educativa	
		Ensayo y Residencia E.G.B. 3, Polimodal y TAP	Taller Docencia III: Ensayo y Residencia NI, E.G.B. 1 y 2 Didáctica de las Artes Visuales III	Psicología y Cultura del Alumno II	Organización y Gestión Institucional Ética Profesional	
		Seminario de Integración y Síntesis			Ensayo y Residencia E.G.B. 3, Educación Polimodal y TAP Proyecto Final: Taller Experimental de integración y síntesis	

SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

1. Para el cursado de los Espacios Curriculares correspondientes a las carreras de *Profesorado de Artes* y de *Tecnicatura Superior en Artes* en los Institutos Superiores dependientes de la Dirección Provincial de Educación Artística, solamente se admitirán dos categorías de alumnos: a) **Regulares** y b) **Libres**. Los Consejos Académicos o los Consejos Técnico-Pedagógicos de los Institutos, según corresponda, establecerán, para cada cohorte, cuáles Espacios Curriculares podrán ser cursados en cada una de las categorías establecidas. En el Diseño Curricular Institucional se asentarán las decisiones tomadas en tal sentido con sus correspondientes fundamentos, procurándose asegurar la oferta de espacios para las dos categorías, las que deberán ser difundidas con antelación al período de inscripción.
2. Cada alumno deberá cursar como mínimo el 70% de los Espacios Curriculares que el Consejo Académico o Técnico-Pedagógico disponga en la categoría de **Regular**, pudiendo cursar como alumno **Libre** el 30%, como máximo, de los Espacios Curriculares de la carrera estipulados en esa categoría.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

3. Los alumnos deberán inscribirse en cada Espacio Curricular optando por una de las categorías previstas en el caso en el que se presentaran las dos alternativas de cursado. Los alumnos libres podrán solicitar cambio de categoría solamente durante el primer mes del desarrollo de las clases del Espacio Curricular respectivo. Los alumnos inscriptos como regulares y que una vez comenzado el período de clases no pudieran reunir las condiciones exigidas por la categoría de regular por diversas razones, pasarán a la categoría de libre si las condiciones para el cursado de ese Espacio lo permitiera. El profesor informará, al finalizar el año, en que condición termina cada alumno.
4. El inscripto en la categoría de alumno **Libre** realiza los aprendizajes correspondientes al desarrollo de un Espacio Curricular sin asistencia a clase. Si bien conserva el derecho de asistir a clases en calidad de oyente, no efectúa exámenes parciales. La promoción del alumno libre en el Espacio Curricular correspondiente será por examen escrito y oral ante tribunal, siendo eliminatoria la no aprobación del escrito. El examen deberá ajustarse a la bibliografía formulada previamente y a lo que disponga el proyecto curricular de la cátedra.

Todos los Espacios Curriculares podrán cursarse en la categoría de alumno **Regular**. El Consejo Académico o Técnico-Pedagógico de cada Instituto Superior, con la anuencia de la Dirección Provincial de Educación Artística, determinará los Espacios Curriculares que podrán acreditarse a través de los siguientes sistemas:

- **promoción directa**, y
- **promoción con examen final ante tribunal**.

5. Condiciones de asistencia, regularización, evaluación y promoción del alumno de categoría **Regular**.

PROMOCIÓN DIRECTA	PROMOCIÓN POR EXAMEN
<p>Los Talleres y Laboratorios deberán ser cursados solamente con la categoría de alumno Regular. Estos Espacios se podrán regularizar con el 75 % de la asistencia y posibilitarán la promoción directa solamente mediante el cumplimiento de los siguientes exigencias:</p> <p>a) la aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos y/o parciales con calificación mínima de 4 (cuatro) puntos, en la escala de 0 a 5 puntos;</p> <p>b) la aprobación de la totalidad de los parciales que serán al menos 2 (dos)</p>	<p>En todos los Espacios Curriculares, para tener derecho a la promoción por examen final, el alumno deberá regularizar el cursado con el 75 % de la asistencia a los respectivos Espacios Curriculares y cumplir con las siguientes exigencias:</p> <p>a) la aprobación del 80% de los Trabajos Prácticos y/o parciales con calificación mínima de 2 (dos) puntos, en la escala de 0 a 5 puntos;</p> <p>b) la aprobación de la totalidad de los parciales, que serán al menos 2 (dos), uno por cuatrimestre con una calificación no</p>





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

<p>uno por cuatrimestre, con una calificación no menor a 4 (cuatro) puntos, en la escala de 0 a 5 puntos. Los alumnos que resultaren aplazados tendrán derecho a un examen recuperatorio por cada examen parcial.</p> <p>Las promociones directas se definirán el último día de clase y culminarán en un coloquio integrador ante el/los profesor/es a cargo del Espacio.</p> <p>Los alumnos que no alcanzaren la promoción directa podrán presentarse a exámenes finales en los 5 (cinco) turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado. Transcurrido ese período, deberán recurrar el Espacio.</p>	<p>menor a 2 (dos) puntos, en la escala de 0 a 5 puntos. Los alumnos que resultaren aplazados tendrán derecho a un examen recuperatorio por cada examen parcial.</p> <p>La evaluación será con examen final ante tribunal presidido por el profesor a cargo del Espacio.</p> <p>Los alumnos regularizados tendrán derecho a presentarse en los 5 (cinco) turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado.</p> <p>Transcurrido ese período, deberán recurrar el Espacio.</p> <p>Los <i>Seminarios</i> podrán ser cursados solamente en la categoría de alumnos regulares y se aprobarán mediante la presentación de una monografía y su defensa oral ante el profesor a cargo de la cátedra. A los efectos del registro en las actas, la monografía se calificará como examen escrito y se asentará la nota correspondiente, mientras que la defensa se considerará examen oral.</p>
---	--

6. Los alumnos que por causas de trabajo o que por razones de enfermedad, maternidad o emergencia familiar, debidamente justificadas y comprobadas, se excedieran en el porcentaje de inasistencias previstas para el cursado regular, podrán solicitar al Consejo Académico o Técnico-Pedagógico la consideración de su situación, el que excepcionalmente podrá extender ese porcentaje hasta el 30% en los Talleres y Laboratorios y del 50% en los restantes Espacios, a condición de regularizar obligatoriamente los Espacios Curriculares involucrados con la aprobación del 100% de los trabajos prácticos.
7. La modalidad de los exámenes finales será oral, con excepción de los casos en que las características de los contenidos del Espacio Curricular hagan aconsejables otras modalidades. El Consejo Académico establecerá la modalidad a aplicar en cada Espacio Curricular.
8. En la promoción de un Espacio Curricular por examen final, la nota correspondiente será un número entero, o la del promedio de las instancias escrita y oral, en el caso de adoptarse esa modalidad, el que deberá consignarse exactamente con decimales, si los hubiere.





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO en
MINISTERIO DE EDUCACION

TÍTULO A OTORGAR

PROFESOR DE ARTES EN ARTES VISUALES

COMPETENCIAS DEL TÍTULO PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

Conforme Dictamen N° 55/03 de la Comisión Provincial Permanente –Decreto N° 5799/91 (Competencia e Incumbencia de Títulos).

NIVEL INICIAL:

DOCENTE: Educación Artística (Plástica).

NIVEL EGB (1° Y 2° CICLO):

DOCENTE: Educación Artística (Plástica); Tecnología (Cerámica, Pintura).

ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA – ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA PARA ADULTOS – NIVEL EGB (TERCER CICLO) – EDUCACIÓN POLIMODAL – TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES:

DOCENTE: Educación Artística (Plástica); Lenguajes Artísticos Comunicacionales; Lenguajes Artísticos Comunicacionales I; Cultura y Estética Contemporánea; Lenguajes II; Imágenes y Contextos; Comunicación Visual; Morfología Visual; Gramática Visual; Expresión Artística y Cultural; Integración en Ambientes de Trabajo (Modalidad: Comunicación, Artes y Diseño).

Animación del Uso del Tiempo Libre; Creatividad; Problemática del Uso del Tiempo Libre; Proyecto Comunitario (TTP: Tiempo Libre, Recreación y Turismo); Proyecto Institucional (TTP: Tiempo Libre, Recreación y Turismo); Recreación; Servicios de Recreación.

HABILITANTE: Diseño; Lenguaje Multimedial.

ESCUELAS DE EDUCACIÓN TÉCNICA (NIVEL SECUNDARIO) – NIVEL EGB (TERCER CICLO) – EDUCACIÓN POLIMODAL – TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES:

DOCENTE: Educación Artística (Plástica); Lenguajes Artísticos Comunicacionales; Lenguajes Artísticos Comunicacionales I; Cultura y Estética Contemporánea; Lenguajes II; Imágenes y Contextos; Comunicación Visual; Morfología Visual; Gramática Visual; Expresión Artística y Cultural; Integración en Ambientes de Trabajo (Modalidad: Comunicación, Artes y Diseño).

Animación del Uso del Tiempo Libre; Creatividad; Problemática del Uso del Tiempo Libre; Proyecto Comunitario (TTP: Tiempo Libre, Recreación y Turismo); Proyecto





Provincia de Santa Fe
Poder Ejecutivo

Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

Institucional (TTP: Tiempo Libre, Recreación y Turismo); Recreación; Servicios de Recreación.

HABILITANTE: Diseño; Lenguaje Multimedial.

ESCUELAS DE ARTE (VISUALES – TEATRO – CINE – DANZAS) – NIVEL EGB (TERCER CICLO) – EDUCACIÓN POLIMODAL - TRAYECTOS ARTÍSTICOS PROFESIONALES:

DOCENTE: Educación Artística (Plástica); Lenguajes Artísticos Comunicacionales; Lenguajes Artísticos Comunicacionales I; Cultura y Estética Contemporánea; Lenguajes II; Imágenes y Contextos; Comunicación Visual; Morfología Visual; Gramática Visual; Expresión Artística y Cultural; Integración en Ambientes de Trabajo (Modalidad: Comunicación, Artes y Diseño).

Gramática de los Lenguajes Artísticos; Gramática del Lenguaje Visual; Composición; Lenguajes de las Artes del Espacio; Taller de Introducción a las Artes Visuales; Teoría de la Imagen; Artes del Plano I: Dibujo y Pintura; Artes del Plano II: Dibujo y Grabado; Artes del Espacio I: Cerámica; Artes del Espacio II: Escultura; Diseño del Espacio; Laboratorio de Investigación de la Percepción; Laboratorio de Investigación de la Forma; Laboratorio de Experimentación Visual; Laboratorio de Técnicas Experimentales; Laboratorio de Materiales; Laboratorio del Color; Laboratorio de Experimentación Espacial; Laboratorio de los Materiales Cerámicos; Técnicas de las Artes Visuales; Taller de Dibujo; Técnicas del Dibujo; Técnicas de Registro Documental; Documentación Gráfica; Taller de Caricatura e Historieta; Técnicas de la Caricatura y la Historieta; Taller de Ilustración; Historieta e Ilustración; Taller de Grabado; Técnicas del Grabado; Grabado en Relieve; Grabado en Hueco; Taller de Escultura; Técnicas de la Escultura; Modelado y Moldeado; Técnicas de la Talla; Talla y Construcciones; Técnicas de la Pintura; Taller de Pintura; Técnicas de la Cerámica; Taller de Cerámica; Taller de Mural; Técnicas Experimentales; Técnicas de la Producción de Objetos (Cerámica); Técnica I (Pintura o Cerámica); Técnica II (Pintura o Cerámica); Taller de Diseño de Imagen; Taller de Producción Interdisciplinaria; Historia del Arte; Historia de las Artes del Plano; Historia de las Artes del Espacio; Historia de la Imagen; Arte Universal; Arte de América; Arte Americano; Arte Argentino; Movimientos, Escuelas y Tendencias de las Artes Visuales; Arte de un Período Determinado; Imágenes y Contextos; Artes Comparadas; Estéticas Contemporáneas; Estéticas de la Recepción; Arte, Ética y Profesión; Proyecto de Servicio a la Comunidad; Proyecto de Investigación; Proyecto de Producción; Proyecto de Intervención Comunitaria; Proyecto de Servicio a la Comunidad; Proyecto Final.

Gramática de los Lenguajes Artísticos; Gramática del Lenguaje Visual; Composición; Lenguajes de las Artes del Espacio; Taller de Introducción a las Artes Visuales; Teoría de la Imagen; Artes del Plano I: Dibujo y Pintura; Artes del Plano II: Dibujo y Grabado; Artes del Espacio I: Cerámica; Artes del Espacio II: Escultura; Diseño del Espacio; Laboratorio de Investigación de la Percepción; Laboratorio de Investigación de la Forma; Laboratorio de Experimentación Visual; Laboratorio de Técnicas





Provincia de Santa Fe

Poder Ejecutivo


Prof. SILVIA M. PFIRTER de BOETTO
DIRECTORA GENERAL DE DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Experimentales; Laboratorio de Materiales; Laboratorio del Color; Laboratorio de Experimentación Espacial; Laboratorio de los Materiales Cerámicos; Técnicas de las Artes Visuales; Taller de Dibujo; Técnicas del Dibujo; Técnicas de Registro Documental; Documentación Gráfica; Taller de Caricatura e Historieta; Técnicas de la Caricatura y la Historieta; Taller de Ilustración; Historieta e Ilustración; Taller de Grabado; Técnicas del Grabado; Grabado en Relieve; Grabado en Huevo; Taller de Escultura; Técnicas de la Escultura; Modelado y Moldeado; Técnicas de la Talla; Talla y Construcciones; Técnicas de la Pintura; Taller de Pintura; Técnicas de la Cerámica; Taller de Cerámica; Taller de Mural; Técnicas Experimentales; Técnicas de la Producción de Objetos (Cerámica); Técnica I (Pintura o Cerámica); Técnica II (Pintura o Cerámica); Taller de Diseño de Imagen; Taller de Producción Interdisciplinaria; Historia del Arte; Historia de las Artes del Plano; Historia de las Artes del Espacio; Historia de la Imagen; Arte Universal; Arte de América; Arte Americano; Arte Argentino; Movimientos, Escuelas y Tendencias de las Artes Visuales; Arte de un Período Determinado; Imágenes y Contextos; Artes Comparadas; Estéticas Contemporáneas; Estéticas de la Recepción; Arte, Ética y Profesión; Proyecto de Servicio a la Comunidad; Proyecto de Investigación; Proyecto de Producción; Proyecto de Intervención Comunitaria; Proyecto de Servicio a la Comunidad; Proyecto Final.

HABILITANTE: Diseño; Lenguaje Multimedial.

Taller de Escenografía; Taller de Caracterización: maquillaje, máscaras, coiffeur teatral, otros; Diseño Gráfico; Técnicas del Diseño Gráfico; Proyecto de Investigación de los Códigos de los Lenguajes;

SUPLETORIO: Tecnología Analógica y Digital; Laboratorio de Imágenes Electrónicas.

