

Principales aportes de “Los Vínculos en el Taller” para una Didáctica superior en Artes Visuales

Mag. María Bibiana Anguio UNLP-IUNA

Este trabajo pretende mostrar sintéticamente los principales resultados de mi tesis de maestría, defendida en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata en septiembre 2012. Me propuse plasmar un aporte metodológico para la enseñanza proyectual originado en la práctica compartida durante los últimos veinte años en la Cátedra de Pintura, dirigida por el Lic. Raúl O. Moneta Aller, articulandola con las experiencias inaugurales de Comunicación Grupal coordinadas por el Doctor Rolando C. Varela, ambas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Nuestra contemporaneidad, definida por la convalidación generalizada de producciones estéticas¹ implica, en un mismo movimiento, la imprescindible habilitación de la expresión propia tanto como la embriagante, obnubilante, cantidad de opciones posibles. Hoy el desarrollo de las tecnologías de la imagen y de la producción estética articulan nuestro contacto con lo real², por lo tanto solicitan de un sistema conceptual apto para su interpretación y transmisión de sentido más allá de las lecturas individuales o los grandes sistemas universales de interpretación y para construirlo es necesario reconocer los diversos órdenes de factores que constituyen los frenos que hasta hoy dificultaron la enseñanza de lo visual en un grado de amplitud tal que permitiera analizar imágenes independientemente de las jerarquizaciones efectuadas por el campus³.

En un momento en el que las identidades subjetivas y colectivas se diluyen⁴ y en el que la relación con el otro se reduce al contacto y a la comunicación fragmentada⁵, la reflexión en torno al problema de la producción artística y especialmente la función que en ella ejercen los vínculos, se presenta como una cuestión de primera índole para quienes debemos propiciar la formación académica.

En la Cátedra de Pintura Básica FBA-UNLP, procuramos desarrollar metodologías propiciadoras del desenvolvimiento de subjetividades creadoras individuales, capitalizando aportes de otras disciplinas todas necesarias en un momento histórico definido por la caducidad de los mandatos estilísticos.

¹ (Danto, 1997)

² (Baudrillard, 1994)

³ (Bourdieu P. , 1992)

⁴ (Berman, 1988) (Benjamin W. , 1990) (Bauman, 2001)

⁵ (Baudrillard J. , 1996) (Lipovetsky, 1986)

Ante esto planteo algunas certezas, fruto de múltiples experiencias de taller:

1. Los supuestos básicos subyacentes en las posturas del docente y del alumno generan una Construcción Intersubjetiva (el vínculo) que condiciona la situación de taller.

2. La interacción en taller puede aportar herramientas que colaboren en el proceso creador, con procedimientos grupales que abonen el buen término del trabajo.

3. En la producción de sus trabajos finales de licenciatura, o en el tránsito por los últimos años de formación superior cada alumno tiende a generar su discurso personal en torno a una cierta modalidad de producción pasible de afirmarse apelando a: una lectura retórica totalizadora, una cierta tendencia genérica discursiva y ciertas invariantes enunciativas plásticas.

4. La detección temprana de esa modalidad por parte del docente colabora en el proceso de consolidación del discurso personal, en tanto le permite acompañarlo de una manera activa y facilitadora.

Se requieren metodologías tendientes a favorecer la producción de subjetividad, superando prejuicios institucionales acarreados por alumnos y docentes, en los que unos acceden al reservorio del conocimiento y los otros reproducen mecánicamente los efectos del mismo, replicando un modelo de vínculo unidireccional y estático. En el marco de esta caracterización es notable la prevalencia de la didáctica: "Maestro-Discípulo" donde perviven rasgos imitativos en la transferencia y validación de la producción.

Pretendo jerarquizar la lectura de Pichón Rivière⁶ del vínculo docente/alumno reformulado en su "enseñaje", esperando habilitar la posibilidad de pensar nuevas rutas de acceso al problema de la producción visual personal y optimizar así la capacidad vincular en los docentes de arte.

El descuido reiterado de la subjetividad del alumno, de las particularidades de la cultura y la sociedad de la que es parte y de la capacidad comunicacional de la imagen son las cuestiones me llevaron a reconocer un tránsito implícito en los sistemas académicos de enseñanza de la imagen desde la preocupación excluyente por los grados de iconicidad, donde la función de presentación y mimesis abarcaba el total de las conceptualizaciones hasta los intentos de una didáctica basada en la retórica de la imagen, donde el acento se pone en la función comunicativa, convincente y movilizadora de la imagen: "Hoy la discusión sobre el arte no gira en torno a la belleza, pues se lo estudia en forma creciente como un proceso social y comunicacional. Desmantelando, con la lingüística, el psicoanálisis y la semiología la antigua soberbia del subjetivismo."⁷

⁶ (Pichón-Rivière, Teoría del Vínculo)

⁷ (Acha, Juan; Colombes, Adolfo; Escobar, Ticio, 2004)

La enseñanza de la imagen en nuestro país se encuentra influenciada por tres principales corrientes pedagógicas: 1) la academia de artes propia del S. XIX europeo, que transitó por el neoclasicismo y el romanticismo y luego absorbió el espíritu revolucionario del realismo y el impresionismo; 2) la estética derivada de las vanguardias artísticas europeas de principios del S. XX, llamada postcubista (aunque abarca influencias de la mayoría de las vanguardias formalistas sin restringirse al cubismo) que comenzó a tener predicamento en nuestro país a partir del regreso de los pintores argentinos de la escuela de París en los años 40; y 3) la corriente perceptualista que, con influencia de la psicología de la Gestalt, tuvo su antecedente en la escuela del Bauhaus en Alemania entre 1919 y 1933, y se difundió mundialmente después de la segunda guerra europea, llegando a la enseñanza en nuestro país en los años 50-60 con el trabajo de R. Arnheim como conceptualización fundamental.

Como explica Adolfo Colombres⁸: “El concepto de arte, se sabe, es occidental. Surgió en la Europa del Renacimiento, reclamando la autonomía de lo humano frente a lo sagrado; es decir como una desacralización de la expresión artística Privilegió a lo individual frente a la social, exaltó la libertad creativa del artista y apostó al "genio", al ser excepcional, a lo original entendido como innovación y ruptura y no como fidelidad al origen. La historia del arte fue concebida así. Según destaca Juan Acha “como una sucesión de objetos deslumbrantes y exclusivos, depositarios de la estructura artística, lo que implicaba desentenderse de su base social, de los complejos procesos que rigen su producción, circulación y consumo. Todo esto, que comienza con el Renacimiento (que es también cuando la belleza se convierte en categoría fundamental), alcanza su máxima expresión al promediar el siglo XIX en un esteticismo de base idealista que consagra el arte por el arte, el que conforma ya un sólido instrumento de dominación cultural en manos de una minoría culta metropolitana, la que será emulada sin distancia crítica por las burguesías periféricas”.

La pintura entre racionalización e ideología: relaciones entre campos de conocimiento

En la gran mayoría los planes de estudios artísticos aparece un área del conocimiento que pretende racionalizar cuestiones relativas a factores tonales y formales (llamada visión, fundamentos visuales, sistemas de composición o lenguaje visual) y un área de taller donde se realiza la producción de significación, sin contacto alguno entre ambas áreas. En muchos casos hallamos la permanencia de concepciones de taller heredadas de los siglos XVI al XVIII, yuxtapuesta a esta área del conocimiento que la Bauhaus ya circunscribía en los años veinte en una primera construcción de un sistema educativo de lo visual racionalizado. Constantemente se institucionalizan los movimientos y estilos preocupados por la racionalidad. Esto se produce por la dificultad para formalizar y academizar producciones irracionales; no hay manera de estandarizar experiencias como la de Turner, enfatizando los valores espirituales e irracionales. Lo mismo puede decirse de las pinturas negras de Goya, o de los Prerrafaelistas, entre otros. Este afán de la mimesis, la búsqueda de la racionalidad

⁸ (Acha, Juan; Colombres, Adolfo; Escobar, Ticio, 2004)

renacentista de construir una imagen sustitutiva de la realidad, continúa actualmente, como surge de comparar algunos textos de Ficino⁹, un esteta neoplatónico, con reflexiones de Baudrillard¹⁰ acerca de la hiperrealidad y la realidad virtual contemporáneas, la búsqueda permanente estriba en que la representación sea sustitutiva de la realidad. Pero esa racionalidad “explotó” en estas últimas décadas, donde la hiperrealidad y la serialidad son los elementos fundamentales que caracterizan a las manifestaciones.

Todo esto se relaciona con la función docente ya que vivimos lo que Lipovetsky denuncia: “la falta de atención de los alumnos de la que todos los profesores se quejan hoy, no es más que una de las formas de esa nueva conciencia cool y desenvuelta, muy parecida a la conciencia telespectadora captada por todo y nada, excitada e indiferente a la vez, sobresaturada de información, conciencia opcional diseminada en las antípodas de la conciencia voluntaria interdeterminada. El fin de la voluntad coincide con la era de la indiferencia pura”¹¹. Este cuestionamiento nos involucra como docentes ya que somos quienes fragmentan el conocimiento y no entendemos lo que sucede con un alumno cada vez más indiferente y más expectante.

¿Qué sucede en la práctica entre el taller y los estudios teóricos de los componentes icónicos? El vínculo es casi nulo o totalmente indiferente. Quedan como un área complementaria del conocimiento inaplicable a las actividades del taller, porque en él aparecen las cuestiones irracionales de las cuáles no se puede dar cuenta. En esa situación se presentan para el alumno dos posibilidades: o sigue el mandato del jefe de taller o toma una vanguardia epigonal que también es un mandato. Según Moneta: “Hoy como nunca la crisis del modelo vanguardista brinda la posibilidad, a regiones como la nuestra – que no la tuvieron frente al dogmatismo- de poder construir nuevas metodologías para, de forma transversal, integrarse a una producción simbólica universal donde lo regional e individual adquiera significado.”¹²

Entiendo que, para superar las dificultades pasibles de suscitarse en taller, debo comenzar por conocer la relación de los actores con las distintas facetas del proceso creativo, atendiendo especialmente a las situaciones vinculares por eso elaboré y realicé tres trabajos de indagación complementarios con el objetivo de pensar y operar modificaciones en el trabajo docente. Mi trabajo en la cátedra de Pintura consiste en guiar a los alumnos en la etapa que se produce una vez que realizaron su formación básica en los modos y usos consensuados, habiendo conocido a través de ejercitaciones las distintas posibilidades de cada uno de los factores participantes en el discurso pictórico, el recorrido propiciado por la cátedra mantiene y promueve los espacios de alto grado libertad de elección respecto de las características de la

⁹ (Ficino, 1994)

¹⁰ (Baudrillard J. , La transparencia del mal, 1990)

¹¹ (Lipovetsky, 1986) pag.56-7

¹² (Moneta, R. (editor), 2002) pag.6

imagen. Una vez conocidos los factores del lenguaje, la tarea se centra en la búsqueda personal del estilo.

Es en ese momento donde la total libertad planteada como objetivo, requiere una metodología de trabajo acorde a la importancia de la situación, y se requiere evitar los riesgos que conlleva, que puedo definir desde dos posiciones:

-la del docente que puede resultar tentado por la pasividad de la mal llamada "libertad de expresión" dejando al alumno solo y a su suerte frente a la infinita e inconmensurable cantidad de posibilidades abiertas.

-la del alumno que puede bloquearse operativamente por ese exceso.

Buscando conjurar estos problemas realicé tres trabajos de campo:

"Haceres, saberes y deseos": una encuesta introspectiva de reconocimiento de modalidades del desarrollo creativo que permitiera a los alumnos una reflexión sobre su particular modo de hacer y una implícita validación de los mismos y a mí una familiarización con sus diversas particularidades que me guiara para la elección de los abordajes docentes. En términos de la Teoría de los grupos, con esta tarea yo he concretado una modalidad de Caldeamiento apta para propiciar la tarea creativa: para generar la mirada introspectiva sobre las modalidades creativas elaboré cuestionarios para alumnos avanzados a partir de cinco instancias de realización de obra que considero ineludibles: La previa - La producción - Los juicios - Las expectativas - Los inconvenientes ; Y en función de esas instancias interrogué sobre los ejes de lo existente - Lo que poseen (en términos del alumno)/ lo que reciben (en términos del docente) y de lo aspirado - Lo que desean (/ lo que necesitan).

El segundo trabajo de campo, el "Manual de Zonceras": fue motivado por la misma inquietud de base pero aplicada a una diferente situación, la del docente. En este caso me preocupó verificar, o por lo menos concientizar, los efectos de los juicios valorativos en la formación artística y sus resonancias en la posterior labor docente, con el objetivo de evitar o subsanar actitudes tantas veces mecánicamente replicadas. En términos de la teoría de los grupos ensayé aquí un ejercicio identificatorio de intercambio de roles¹³.

¹³ Con motivo de un curso de actualización docente para docentes de arte en ejercicio en los niveles primario y medio de la provincia de La Pampa, en el marco de un Convenio entre el IUNA y el Gobierno de dicha Provincia, tuve la oportunidad de dictar un Seminario titulado: "Hacia una nueva Didáctica para la Artes Visuales", en el que, después de explicitar los cuatro modelos discutidos más arriba, propuse realizar una experiencia analítica: recopilar situaciones vividas por los participantes en las que hayan sido objeto de juicio crítico no fundamentado, definir la ideología subyacente en dichas críticas y promover una respuesta superadora. La población del estudio estuvo constituida por treinta y seis mujeres y cuatro varones, todos docentes de arte en ejercicio, cuyas edades oscilaban entre 30 y 60 años. Propuse a las

Las principales conclusiones a las que arribé con este trabajo tienen varias vertientes:

respecto de la concepción de arte:

- perviven, en el siglo XXI y entre personas instruidas y vinculadas con el medio artístico, jerarquizaciones entre las artes mayores y menores.

- los juicios recordados son taxativos y absolutos, sin justificación ni situados.

respecto de la relación docente-alumno vivida en los casos narrados:

- las indicaciones recordadas son prescriptivas y sin justificación ni relativización.

- la posición docente es superior e inapelable.

- abundan las descalificaciones y comentarios peyorativos.

respecto de las consecuencias de la tarea, recabadas en la charla integradora final:

- los docentes revivieron la situación de alumnos.

- lograron organizar y relativizar juicios.

- construyeron una postura crítica respecto de su propia labor.

En último término, y para enfocarme específicamente en la construcción imaginaria del docente de Taller por parte del alumno y confrontarlo con la mía propia respecto de mi rol, realicé un tercer trabajo de campo: "Virtudes deseadas y defectos imperdonables de un profesor de taller", de mayor amplitud cuantitativa y contrastado internamente, consistente en la definición taxativa del alumno respecto de defectos y virtudes en el profesor. Este último trabajo tuvo como objetivo puntual el permitirme pensar caminos de construcción vincular. He encuestado a los alumnos del trayecto final de Licenciatura en Pintura del curso 2012 en la FBA-UNLP, en instancia de definir su director de tesina, respecto de las características ideales y temidas de dicho director¹⁴. Pude observar que los criterios dominantes en la elección de un director se

docentes reunidos en grupos que rememorasen situaciones de juicio y/o evaluación artístico-críticas que hubiesen sufrido en rol o bien de alumna/os, o bien de productora/os plástica/os. Una vez compiladas las "anécdotas" individuales, solicité la narración al grupo de las situaciones donde se generaron, así como las sensaciones que dichas situaciones les produjeron. Esta narración dio lugar a una muy intensa reflexión respecto de los supuestos subyacentes en esos juicios y a su vez a una fuerte identificación con el lugar del alumno.

¹⁴ Solicité que definieran cinco virtudes y cinco defectos jerarquizándolos, siendo sintéticos, en lo posible usando una sola palabra. Solamente explicité que las virtudes debían ser "imprescindibles" y los defectos "imperdonables". Para contrastarla realicé la misma encuesta a

basan en sus cualidades humanas e interpersonales de un modo apabullante. Requieren una persona cercana y receptiva, muy por encima de cualidades que pensaba privilegiadas, como por ejemplo ser un artista premiado; hay una fuerte coincidencia con los alumnos iniciales en este punto.

Para los defectos se centran en el desinterés y la abulia, a diferencia de los alumnos iniciales, según se verá más abajo. En cuanto a las interacciones narradas reiteran los mismos criterios: privilegian el aliento y comprensión por sobre otras cualidades.

A los alumnos de segundo año¹⁵ se les solicitó la misma cuestión pero aplicada a un profesor de cualquier taller universitario de arte y las características más notables podemos resumirlas como sigue: Requieren un profesor Buena Onda, Amigo, Simpático. Esto me sorprendió, la capacidad profesional se ubicó por debajo de sus cualidades humanas, especialmente alentadoras, inocentemente (¿?) esperaba que “saber” fuera privativo o al menos principal, pero queda claro que el “amigo”¹⁶ está lejos de juzgar-evaluar. En cuanto a los defectos temidos, y aquí sí cabe bien esta palabra, es notorio el temor a la denigración, al menosprecio; temen en términos de autoridad, se repiten las palabras: tirano, dictador, etc.

Vías posibles para mejorar la práctica de taller

Los trabajos de campo realizados, contrastados con los anteriores trabajos sobre el material institucional formalizado, me permitieron seleccionar ciertas vías teóricas de aproximación que resultan fecundas para optimización de la labor en taller. Las dos primeras son eminentemente vinculares y las dos siguientes se concentran en los efectos comunicacionales de la producción y su posicionamiento enunciativo.

Aportes de la Pedagogía Crítica

Las enseñanzas de Pichón Riviere y Freire pueden considerarse condensadamente en esta cita de Ana Pampliega de Quiroga que entiendo ineludible: “Enseñar y aprender son... aspectos de un movimiento que constituye una unidad. A este acontecer contradictorio y a la vez unitario, Pichón lo llamó “enseñaje”... el rol del que enseña y el del que aprende no son estáticos, sino alternantes. Son funciones que circulan en un vínculo...Modificar las relaciones de poder en el proceso de aprendizaje no es un hecho sin consecuencias, por el contrario, resulta muy complejo. Esto se da porque los modelos internos de poder son muy fuertes y han

alumnos de segundo año, tomado un total de doscientas respuestas, de dos universidades: UNLP e IUNA pero en este caso respecto del profesor de Taller.

¹⁵ (en total una muestra de ciento catorce alumnos de diversas carreras proyectuales en la Facultad de Bellas Artes UNLP y en el Departamento de Artes Visuales “Prilidiano Pueyrredón” del IUNA, todos alumnos en mis cátedras de Lenguaje Visual)

¹⁶ no puedo evitar imaginar al profesor deseado cercano a un “amigo de Facebook”, pero esto reclama un estudio que se aleja de mis objetivos actuales.

sido aprendidos en la familia, reforzados en la institución escolar, y permanentemente sostenidos en distintos escenarios de experiencia. Cuando se buscan modalidades protagónicas de aprendizaje, y el sujeto tiene que transitar de la dependencia a una desconocida autonomía, esto le exige una redefinición subjetiva, lo que también se le impone a quien tiene que acompañarlo en la tarea. Ambos están comprometidos en la redefinición de modelos de vínculo en una relación de conocimiento”.¹⁷

Aportes del campo grupal

Busco aplicar y explorar la noción de “entre” que explicada por sus autores, Hernán Kesselman y Eduardo Pavlovsky: “es el nuevo devenir que no se puede producir por la historia de ambos. Es lo intempestivo, el acontecimiento” en las experiencias comunitarias de valoración y corrección de obras. Para la facilitación de intercambios, me apoyo en la noción de “Imaginario grupal”, creada por Didier Anzieu en 1964, para designar las construcciones grupales producto de la puesta en común de las imágenes interiores y de las angustias de los participantes. Incluye la producción de rituales, mitos e ideas. Todo grupo, desde la perspectiva psicoanalítica, requiere la creación de un imaginario para constituirse como tal.

Aportes de la Retórica Icónica

Según Christian Metz, y contra una concepción estrecha de la retórica que la entiende como un “artificio artificioso” agregado al mensaje, las figuras retóricas, en especial la metáfora y la metonimia – según varios autores generadoras de las demás – aparecen como verdaderos puntos nodales del proceso comunicativo. El autor propone, a partir de la bipartición de la lingüística de Jakobson y con puntos de relación con la teoría psicoanalítica de Lacan, pensar a la metáfora y la metonimia como: “clases de superfiguras, categorías de reunión: por un lado las figuras de la similaridad, por el otro las de la contigüidad¹⁸.” En cuanto a la aplicación didáctica sigue presente en el imaginario de algunos alumnos una visión peyorativa de la retórica en tanto construcción (metalingüística) opuesta al espontaneísmo (de corte romántico). La terminología técnica, especialmente la denominación de las figuras, dificulta la incorporación o, en algunos casos, el reconocimiento de su práctica. La generación de figuras retóricas en la imagen, al ejercer una fuerte fascinación en tanto mecanismo de juego “vistoso” a veces reduce la operación voluntaria y conscientemente sobre el sentido, más allá de la posibilidad de la “sorpresa visual”, sin embargo concientizar al alumno de sus opciones retóricas espontáneas más frecuentes enriquece el trabajo.

Aportes del análisis desde Géneros y Estilos

Considero a los Estilos y a los Géneros como particulares conjunciones de modos de representación, factores tonales, cromáticos y formales y aplicación de figuras retóricas. La descripción o clasificación de obras en taller siguiendo criterios estilístico-genéricos permite relacionarlas con grupos mayores y auspicia en el autor la toma de decisiones respecto de

¹⁷ (Pampliega de Quiroga, 2001)

¹⁸ (Metz, 1977) pag 146.

connotaciones buscadas. También instituye un posible criterio de lectura y discusión en el grupo que funciona experimentalmente como muestra de recepción. He comprobado que al expresar verbalmente las intenciones expresivas los alumnos privilegian en muchos casos posiciones genéricas y/o sus subversiones.

Para una definición operativa y siguiendo a Bajtin¹⁹ el género es un “horizonte de expectativas” porque para el productor define los usos sociales esperables de su mensaje y para el receptor anticipa el rango de reacciones provocadas por el mensaje. Este concepto resulta a los tesisistas altamente útil para ayudar a pensar sus intereses como productores. Se llaman “antigénero” las obras que producen la ruptura del paradigma de género, que quiebran la previsibilidad. El caso límite es el de las obras de vanguardia. Nuestra contemporaneidad se caracteriza por la hibridación de los géneros y esta circunstancia abona las discusiones que tienen lugar en el Taller.

Respecto de los Estilos históricos, dentro en el campo de las Artes Visuales se ha cuestionado por la forzada homogeneidad asignada a los estilos. Pero a los efectos didácticos, confrontar una obra de alumno con grandes paradigmas, (nobleza obliga: convenientemente relativizados) sirve para clarificar las posiciones de autor, relacionar lo propio con los usos consensuados socialmente que acarrear, inevitablemente, sentidos segundos, es siempre provechoso en taller. Considero nuestra obligación docente el explicitar esos contactos para poner en discusión los efectos con las intencionalidades de autor a eso nos referimos al reclamar eclecticismo como virtud docente subrayo aquí una obviedad: la posición docente ecléctica implica indefectiblemente la no jerarquización ni privilegio de formas estilísticas, sino la llana, descriptiva y equitativa denuncia de su existencia.

Conclusiones

A partir de lo anterior, la tarea docente a realizar, con el objetivo de generar una verdadera instancia superadora dentro de la formación artística visual, debe procurar las siguientes características necesarias e imprescindibles:

La más amplia, desprejuiciada y profunda cultura visual, que sin prevalencia de gustos o inclinaciones propias, innegables y necesarias para la constitución del docente como sujeto, le permita enseñar, acompañar y fortalecer los procesos individuales de cada uno de sus alumnos en cualquiera que sea la opción discursiva de estos últimos.

¹⁹ (Bajtin, 2003)

La capacidad de involucrar campos conceptuales de desarrollo diferenciados, que atiendan la factible instrumentación de singulares producciones diversificadas, acorde a la creciente interdisciplinarietà de las concepciones estéticas contemporáneas.

En síntesis la búsqueda planteada persigue un docente que:

Tomando una posición docente ATENTA y RESPONSABLE pueda:

- dotar de habilidades, destrezas y capacidades técnicas.
- detectar tempranamente las manifestaciones más genuinas del alumno
- confrontar obras de alumno con grandes paradigmas para clarificar las posiciones de autor

Tomando una posición docente ECLÉCTICA pueda:

- manejar y enseñar TODOS los códigos y usos de la historia de las producciones visuales,

relativizándolos a su situación de origen.

- evitar la jerarquización de formas estilísticas o genéricas sino propiciar la llana, descriptiva y equitativa denuncia de su existencia.

Tomando una posición docente ABIERTA y CRÍTICA sea capaz de:

- propiciar y validar las opiniones divergentes
- jerarquizar las diferencias entre las poéticas particulares.
- fomentar el diálogo y la confrontación de juicios entre pares.
- cuestionar categorizaciones y divisiones clásicas (y aún hoy dominantes),
- preguntar, encuestar, consultar.

Por último, a partir del recorrido realizado en mi trabajo de Maestría y con el objeto de organizar y mejorar la labor en el Taller me encuentro ahora investigando las siguientes líneas de trabajo:

- Los Momentos pedagógicos: he caracterizado cuatro momentos claves en el trabajo:

1- la motivación, previa a la producción, difusa y diversa en su localización

2- el seguimiento, durante la producción, localizado en la tarea áulica

3- la evaluación y autoevaluación, paralela y posterior a la producción, tanto individual como grupal.

4- la superación de bloqueos, de diverso espesor, en los casos que lo requieren

Los denomino momentos sabiendo que no son necesariamente secuenciales, sino que se alternan y repiten de manera distinta en cada caso, pero mantienen una identidad útil para el análisis y a su vez requieren de herramientas específicas en su abordaje como problemas. También requieren una batería de posibles procedimientos y herramientas de trabajo, un menú de opciones didácticas disponibles que estoy desarrollando.

- Los Atrapamientos Subjetivos: hasta el momento pude discriminar tres tipos de atrapamientos subjetivos –bloqueos- en alumnos en posición de elaborar su imagen personal, para estas posibilidades me encuentro desplegando mecanismos específicos de superación.

- En cuanto a los Colectivos de Arte: durante los últimos ciclos lectivos han comenzado a aparecer en el Taller, grupos de alumnos que producen mancomunadamente y con autoría compartida. Si bien ya tenemos experiencias de producción grupal específicamente en el caso de Pintura Mural, donde un grupo de alumnos concreta un trabajo común bajo la pauta docente y un requerimiento desde terceros, los Colectivos se diferencian de lo realizado hasta el momento por la permanencia de lo grupal, independiente de la labor académica. Esta modalidad de trabajo artístico contemporáneo requiere a mi entender, de un abordaje didáctico puntual y específico.

Bibliografía

Acha, Juan; Colombes, Adolfo; Escobar, Ticio. (2004). Hacia una Teoría Americana Del Arte. Buenos Aires: Del Sol.

Barthes, R. (. (1970). La imagen fotográfica y Retórica de la imagen en “La Semiología”. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Baudrillard, J. (1994). “De la seducción”. Barcelona: Editorial Anagrama.

Baudrillard, J. (1996). “El crimen perfecto”. Ed. Anagrama.

Bauman, Z. (2007). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Barcelona: Editorial Tusquets.

Benjamin, W. (1990). Discursos Interrumpidos. Ed. Taurus.

Berman, J. (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. Bs. As.: Ed. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1990). “¿Quién crea a los creadores?”, “En sociología y cultura”. D.F. Buenos Aires: Grijalbo.

Bourdieu, P. ((1992) 1995). Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama.

Danto, A. (1997). Después del Fin del Arte. El Arte Contemporáneo y el Linde de la Historia. Madrid: Editorial Paidós Ibérica S.A.

Lipovetsky, G. (1986). La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Ed. Anagrama-Colección Argumentos - 6a Edición.

Metz, C. ((1977) 1979). Metáfora / metonimia, el referente imaginario” en Psicoanálisis y cine: el significante imaginario. Barcelona: Gustavo Gili.

Moneta, R. (editor). (2002). Identidad y Globalización- Arte del Mercosur. Buenos Aires: IUNA.

Pampliega de Quiroga, A. (29 de junio de 2001). El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. Página 12, pág. Suplemento Madres de Plaza de Mayo.

Pichón-Riviere, E. Teoría del Vínculo. Nueva Visión.