

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**COMUNICACIÓN N°68**

Ref.: Acerca de las orientaciones de curriculares: “Consideraciones en torno a la Articulación entre los campos de Formación Específica y Práctica Profesional en los Profesorados de Artes Visuales” y “Un arte desde Latinoamérica”

Inspectores Jefes Regionales

Inspectores Jefes Areales

Inspectores de Educación Artística

Instituciones de Arte de nivel Superior, Directivos y Docentes

Considerando algunos campos problemáticos que emergieron en el Operativo Nacional de Evaluación Curricular, y que se desarrollan en la introducción de los Documentos adjuntos, les enviamos los mismos a fin de que puedan ser trabajados al interior de las instituciones en el período de autoevaluación institucional, y revisión y desarrollo de la planificación institucional 2016, tal lo comprometido oportunamente por la Dirección.

Atentamente,

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Diciembre de 2015.-

DOCUMENTO “Reflexiones y consideraciones acerca de los campos problemáticos en la enseñanza de las Artes en los Profesorados de formación específica”

Marco de situación

Durante el período 2014-2015 y a instancias del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), se llevó a cabo el Operativo Nacional de Evaluación Curricular de los Profesorados de Educación Especial, Educación Física y Educación Artística.

Es de nuestro interés este proceso a partir de la evaluación de todos los profesorados de Educación Artística que tuvieron impacto directo en los niveles obligatorios. De las 53 Instituciones de Arte de nivel Superior -de gestión estatal-completaron el operativo un total de 51 instituciones. Los Directivos produjeron un informe en función de un dispositivo específico, al igual que los docentes que debatieron sobre distintas temáticas en una Jornada Institucional, y los estudiantes completaron la encuesta que les estaba destinada. Esto permitió que cada institución produzca un informe integrador con una serie de datos relevantes para compartir y reflexionar.

El equipo de la Dirección de Educación Artística analizó todos los informes integradores y contrastó la información con las 500 bases de datos emergentes. Esto permitió realizar un Informe Jurisdiccional que fue presentado en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Los resultados de ese operativo han sido socializados, a grandes rasgos, en las reuniones interregionales sobre Investigación en Artes, e instando a las instituciones a poner en crisis sus propias concepciones sobre el saber artístico, en pos de construir una mirada crítica sobre la propia institución que permita plantear o replantear el Proyecto Institucional con una actitud investigativa.

En tanto, la Dirección de Educación Artística, como responsable en la Jurisdicción, desplegó para cada una de las problemáticas planteadas una serie de estrategias

tales como la producción de marcos normativos en proceso de registro, recomendaciones o documentos, entre otros materiales.

El operativo realizado en conjunto con INFD, la jurisdicción y las instituciones aportó una valorable información acerca de los Profesorados. Esta actividad permitió identificar que directivos, docentes y estudiantes acuerdan con los Diseños Curriculares en líneas generales, aunque se señalaron algunas cuestiones y problemáticas en torno a la implementación de los diseños que será, en parte, el motivo del trabajo que aquí se enuncia.

Problema 1: “Abordaje de la enseñanza de un arte desde Latinoamérica en los Profesorados de Arte”

En el marco de lo expresado en el marco de situación vinculado al Operativo Nacional de Evaluación Curricular de los Profesorados de Educación Especial, Educación Física y Educación Artística, y de los resultados que éste arrojó a nivel institucional, de posición de paradigma y, en especial, relacionado a la formación de futuros docentes, se enuncia a continuación una reflexión que busca reforzar el posicionamiento que recomienda la Jurisdicción para la enseñanza del Arte en los Profesorados de cada uno de los lenguajes.

Descripción Diagnóstica del Problema

En el Operativo Nacional de Evaluación Curricular de los Profesorados algunas instituciones destacaron como muy positivo el campo de la Práctica Profesional y el abordaje de la contemporaneidad en las clases de arte. Aunque identificaron como aspecto a reforzar una “falta en el abordaje de la contemporaneidad y lo latinoamericano”. Ello sustentado más sobre la base de deficiencia en el Proyecto curricular institucional que vinculado como ausencias en el Diseño Curricular.

Asimismo, la mayoría de los consultados expresa que los contenidos de Historia Social General e Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina, son tratados

o abarcados de forma similar que en la Educación Secundaria. Revisando los contenidos del Diseño, se observa que estas unidades curriculares se relacionan desde diferentes perspectivas y con coherencia; por lo tanto es responsabilidad del equipo docente concretarlo, y desarrollar una correcta articulación de los contenidos prescriptos.

La problemática señalada parecería indicar la reproducción en las prácticas de un modo tradicional de abordaje de lo histórico, centrado en una mirada lineal, de interpretación unívoca y centroeuropea. Bajo esta óptica, los procesos históricos que acontecieron en Latinoamérica se analizan desde las influencias, impactos e injerencias europeas en el continente. Por lo que consideramos necesario incorporar una mirada que piense la enseñanza de la historia “desde antes del inicio del relato histórico oficializado en torno a Latinoamérica”. Deconstruir la construcción discursiva con la que nos han enseñado y hemos enseñado; desaprender de algún modo lo aprendido y volver a repensar la historia, así como reflexionar y problematizar el peso que ella tiene en todas nuestras prácticas.

Propósitos del presente documento

La Dirección de Educación Artística, a través de esta propuesta, busca acercar una serie de recomendaciones para el abordaje de las problemáticas planteadas más arriba, no sólo en las materias relacionadas directamente a Historia, sino en el modo en que abordamos el objeto de conocimiento artístico, y de cómo ese objeto, esos contenidos, tienen una carga histórica de alto impacto en los procesos y en cómo ellos se trasladan a la contemporaneidad colonizando la mirada, y las particulares formas de abordar una clase de Arte en cualquiera de sus lenguajes y orientaciones.

Desarrollo

La práctica artística se establece como un espacio donde se generan conocimientos específicos que no pueden ser construidos en otros campos. Estos

conocimientos son distintos, incluso, de los que podemos obtener mediante el estudio de las teorías del arte.

Utilizamos aquí el plural y no el singular en mayúscula, como una forma de reconocer que por mucho tiempo el pensamiento moderno ha desplazado los regionalismos en las distintas prácticas artísticas y culturales por no ajustarse a sus principales premisas.

Entendemos que lo que denominamos Arte, con todas sus transformaciones y cambios de paradigmas, estuvo estructurado durante mucho tiempo en base al enfoque moderno y eurocentrista. Fue este enfoque el que dotó al concepto de atributos tales como universalidad, unicidad y buen gusto, entre otras características, contribuyendo a delimitar el campo del Arte de manera tajante. Para los defensores de estos postulados, todo aquello que no cuadrara con los parámetros establecidos o bien era desestimado o bien despojado de sus características funcionales para ser valorados únicamente por sus atributos formales y estéticos.

En relación a lo anterior, en tiempos más cercanos al nuestro, el fenómeno de la globalización hizo su aporte en esta misma dirección. La creencia de que existe una “mega-sociedad” desterritorializada, trajo aparejada consigo la idea de una cultura mundial y homogénea que niega las diferencias regionales. Paradójicamente, fue este mismo fenómeno y su particular modo de circulación de la información el que acabó por hacer cada vez más evidente la diversidad.

La llamada posmodernidad fue la que puso en tela de juicio la supremacía de los grandes relatos, la linealidad y unicidad de la Historia, y atendió a los conflictos culturales originados por el control del conocimiento y el discurso. Esta cuestión plantea la necesidad de realizar un análisis situado de la práctica artística que preste atención no solo al carácter global del fenómeno, sino también a los procesos regionales y locales del mismo; y al modo en que estas tres esferas dialogan entre sí. Para ello, debemos entender lo global, lo regional y lo local como construcciones móviles interconectadas, con límites difusos muchas veces yuxtapuestos y en constante redefinición.

En palabras de Ticio Escobar: “(...)el gran desafío reside en la posibilidad de crear tensiones entre lo particular y lo global, entre lo particular y lo universal. Ambas son realidades que no están terminadas ni fijas, sino que son definibles; están siempre en construcción (...).” (En: ARUGUETE, N. y SCHIJMAN, B.; 2015).

El énfasis y la importancia de analizar el arte contemporáneo conlleva a pensar el fenómeno como hecho situado, que implica encarar la educación artística teniendo siempre presente la situación argentina y latinoamericana. La reflexión sobre un arte nacional y latinoamericano, y la identificación de aquellos rasgos identitarios que configuran nuestro propio universo simbólico se convierten, entonces, en tareas fundamentales para pensar primero, y retroalimentar con la praxis, después, dicho universo de manera independiente y a conciencia.

La crisis epistemológica de la modernidad allanó el campo para la revalorización de un pensamiento nacional y latinoamericano desde adentro, que adapta y redefine el propio concepto de Arte desvinculándolo de los ideales europeos. Nos encontramos en una época en que, como dice Nicolás Bourriaud (2009: 29), “(...) se trata de permitir la reescritura de la Historia "oficial" en beneficio de relatos plurales, permitiendo al mismo tiempo la posibilidad de un diálogo entre esas versiones diferentes de la Historia.”

Por supuesto que esto no implica ignorar por completo estas influencias, después de todo siguen siendo parte de nuestra propia historia. No buscamos una renuncia masiva a lo que nos vincula en tanto “occidentales”, pues su negación significaría afirmar aún más las premisas universales y absolutistas modernas que tanto han hecho por acallar las manifestaciones culturales locales y regionales. Como dice Adolfo Colombres (2004: 26): “En todo caso lo propio vale por ser propio, y no por ser mejor.”

La independencia cultural no debe implicar un separatismo. Desestimar el mestizaje de nuestros rasgos culturales sería falsear nuestra idiosincrasia nacional. Esta independencia se logra (COLOMBRES; ACHA y ESCOBAR; 2004: 56) “(...) extirpando la mentalidad colonial y su connatural avidez de imitar

superficialmente lo foráneo. Porque lo malo no estriba en imitar ni importar (...) sino en el sentido colonial con que imitamos e importamos.”

La construcción de un pensamiento artístico argentino y latinoamericano no debe estar anclada únicamente en la tarea de situarse en las artes de todas las épocas y lugares, no debe quedar estancada en el pasado. En todo caso, ese pasado incide en nuestro presente, formando parte de un capital simbólico que repercutirá en las prácticas artísticas actuales.

Un pensamiento artístico contemporáneo construido desde lo regional y lo local se erigirá en su momento histórico más inmediato, comprometiéndose con él, reconociendo modos propios de producción artística, habilitando futuras resignificaciones y nuevas exploraciones técnicas y procedimentales. Sin embargo, como ya hemos mencionado, no debemos olvidar que una cultura regional y local contemporánea se redefine permanentemente en su interacción con la esfera global, a la cual debemos prestar atención para evitar formar una identidad cimentada en folclorismos vacíos, mediante un proceso de abstracción de rasgos estereotipados que no hacen más que desvincular las prácticas culturales de la heterogeneidad en la cual se formaron. De este modo se absolutiza un modo de entender la identidad desestimando que existen diferentes formas de hablar una lengua, hacer música o producir visualmente.

Dadas todas estas características, la identidad de un arte argentino y latinoamericano debe entenderse no desde la unicidad de las formas estéticas sino desde la idea de la diversidad cultural que configura el territorio. Ticio Escobar (ARUGUETE y SCHIJMAN; 2015), al hablar de la posibilidad de una “cultura latinoamericanicista”, opina que: *“La cultura se especializa en trabajar esas diferencias y en volver conjunto el pensamiento entre lo heterogéneo y desigual.(...)Una “cultura latinoamericanicista” (...) no traduce una realidad sustancial compacta, una identidad homogénea.”*

Por lo tanto, de nada serviría hoy pretender que un único cuerpo de producciones artísticas cubran la totalidad de los intereses culturales de toda Latinoamérica, (ni

siquiera puede pretenderse esto a nivel nacional). Nuestra identidad cultural debe estar construida en base a los conceptos de mestizaje y pluralidad; lo que habilita la multiplicidad de producciones artísticas, la diversificación y exploración de nuevos modos de hacer, haciendo de estas prácticas valiosos momentos de reflexión para entender, primero, en dónde estamos situados, cómo hemos llegado hasta aquí; y contribuir, luego, a la construcción de una cultura nacional y regional propia y contemporánea.

Referencias bibliográficas de la 1ª Parte:

- ARUGUETE, N.; SCHIJMAN, B. (13 de abril de 2015). *La emancipación debe pasar por construcciones colectivas. Entrevista al investigador paraguayo Ticio Escobar*. Diario Página 12.
<http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-270398-2015-04-13.html>
- BOURRIAUD, N. (2009) *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora S.A.
- COLOMBRES, A.; ACHA, J., y ESCOBAR, T. (2004). *Hacia una Teoría Americana del Arte*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1989) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.
- SECRETARÍA DE CULTURA DE LA NACIÓN. *Latinoamérica (o cómo trascender la perspectiva local)*. Revista Nuestra Cultura N° 6. Buenos Aires. 2010.

Problema 2: “La Articulación entre los campos de Formación Específica y Práctica Profesional en los Profesorados de Artes Visuales”

Descripción diagnóstica del problema

El 50% de los estudiantes que cursan el Profesorado de Artes Visuales respondió la encuesta que les estaba destinada en el Operativo Nacional de Evaluación Curricular.

Se ha señalado en el operativo *“que lo que los estudiantes aprenden en la práctica docente no es tomado en cuenta en las demás materias curriculares, y los contenidos de éstas resultan poco satisfactorios para enseñar”*.

Algunas instituciones manifestaron una carencia de estrategias didácticas concretas para abordar los contenidos curriculares específicos del nivel destino. En esta línea los estudiantes identificaron que se presenta como una problemática hacer transferencia en el nivel donde deben realizar la práctica o insertarse laboralmente por la falta de articulación entre los contenidos de las unidades curriculares de la Formación Específica y los de la Práctica profesional. La referencia es para los estudiantes de las orientaciones Cerámica, Grabado y Escultura que son los que manifestaron que suelen tener problemas para la inserción de la Práctica Docente en los niveles, ya que allí *“el lenguaje es Plástico, y sus orientaciones respectivas, no tienen ese nivel de especificación”*.

A partir de lo encuestado, los docentes en un 65% manifiestan que la articulación entre los campos de la formación específica y práctica profesional sigue siendo una cuestión a mejorar. Siguiendo esta línea, un 54% de los estudiantes en el tercer año de la carrera de profesorado en Artes Visuales, y en un 65% en el cuarto año de la misma señalan como relevante la misma problemática. Aunque consideran positivas las modificaciones introducidas por el diseño en el Campo de la Práctica, salvo en tercero y cuarto año, donde las prácticas y las didácticas son paralelas. En línea con ello, sugieren que las didácticas específicas deben ser

dictadas el año anterior a las prácticas de 3er año, sustentados por una concepción de que “aquello que enseña a articular debe ser aprendido primero”.

Podríamos definir que las principales temáticas detectadas por la Jurisdicción y que requieren acciones de continuidad y refuerzo son:

- Mejorar la articulación curricular intrainstitucional;
- Avanzar en el fortalecimiento de transferencia y pertinencia de lo enseñado en la formación específica, en relación con la articulación hacia los niveles destino y la práctica profesional;
- Evitar la desvinculación entre el campo de la formación específica, la didáctica específica y la práctica profesional.

Propósitos del documento

Este documento tiene como propósito avanzar en la problematización planteada y acercar un posicionamiento acerca de una de las cuestiones señaladas, puntualmente, sobre el Profesorado en Artes Visuales. En este sentido consideramos que aporta al trabajo de todos los docentes de la carrera en sus distintas orientaciones.

A través de este documento la Dirección de Educación Artística produce recomendaciones para el abordaje de las problemáticas planteadas acerca de la elaboración del Proyecto institucional para:

- el desarrollo de la articulación curricular intrainstitucional;
- la articulación entre el campo de la formación específica, la didáctica específica y la práctica profesional;
- la revisión de la metodología de enseñanza en la formación específica de las Artes Visuales, y la transferencia y articulación con la práctica profesional y hacia los niveles destino.

Contexto de situación

La educación artística ha transitado un largo camino para llegar en la actualidad a consolidarse como un valioso espacio generador de conocimientos específicos. La práctica artística, mediante la dimensión poética que le es propia y exclusiva, permite el desarrollo de un conjunto de capacidades para la interpretación de la realidad, favoreciendo el pensamiento abstracto, crítico y divergente. Es en esta praxis donde se construyen los saberes que posibilitan la comprensión del mundo en que vivimos, muy distinta de la comprensión de nuestro entorno alcanzada desde el pensamiento científico.

Es por ello que resulta fundamental hacer de esta práctica un espacio reflexivo que ponga en la superficie los mecanismos mediante los cuales estos saberes específicos se construyen.

Cuando llevamos a cabo una práctica artística visual abordamos una serie de saberes específicos para que, mediante la producción de imágenes, ampliemos y nutramos nuestro universo simbólico, independientemente de los conocimientos obtenidos mediante el estudio de las teorías del arte. Este tipo de conocimiento se genera en la acción, en la experiencia y el contacto con la materia (en un sentido amplio del término). No obstante, desglosar este particular proceso cognitivo para poder comprender cómo se gestan estos saberes resulta una tarea compleja.

En la formación docente, los estudiantes en artes visuales trabajan fuertemente para mejorar la transposición didáctica entre lo que han aprendido o se encuentran aprendiendo en los talleres disciplinares y las experiencias en las prácticas docentes. Se constituye en un desafío de la continuidad poder acompañar desde la jurisdicción la manera en que se desarrollan sus procesos de producción visual en pos de mejorar la reflexión de sus prácticas.

El conocimiento en la práctica

Conocer mediante la práctica no significa únicamente “saber hacer”, sobre todo si ese conocimiento deberá luego enseñarse en las aulas en el futuro ejercicio de la docencia.

Conocer en la práctica implica interpretar, analizar e identificar las operaciones mentales, de pensamiento y cognitivas que hemos combinado para que ese *hacer* se haya manifestado de ese modo y no de otro. Adolfo Sánchez Vázquez (1980: 257) dice al respecto: **“como toda verdadera praxis humana, el arte se sitúa en la esfera de la acción, de la transformación de una materia que ha de ceder su forma para adoptar otra nueva”**.

De este modo, se establece un diálogo con la materia, una interpretación de la misma que tendrá como resultado la obra que es “esa obra” situada, emergente, del infinito conjunto de posibilidades que hubiera podido ser. Es decir, no existe una relación única entre la materia y la forma; sin embargo, una vez que aquel que produce arte, -el intérprete de la materia-, inicia esa relación vinculante con ella, la obra se va clarificando poco a poco en los distintos pasos de su proceso de transformación. Esto significa que las reglas de la producción se van descubriendo en el propio hacer. Tomando palabras de Pareyson (1988), la **forma formada** (es decir, la búsqueda de esas leyes durante el proceso artístico) contiene a la **forma formante** (o sea, el resultado de esa búsqueda). “El artista”¹ debe someterse a las leyes que la obra por formar le impone, sin embargo, esas leyes las va creando el mismo “artista” en el propio acto de interpelación de la materia. El conocimiento en la práctica artística visual implica, entonces, desandar este camino atendiendo a las diferentes etapas del proceso formativo de la obra.

Tomemos como ejemplo al dibujo: cuando dibujamos estamos procesando información a través de actividades mentales que atribuyen significado a lo que percibimos, entre otras cosas a:

- la concentración que ponemos en las líneas que delimitan los contornos del motivo;
- la percepción de la forma de los elementos que incorporamos y su interacción con los demás elementos como un todo;

¹ Entrecorramos el término aclarando que su uso está despojado en este documento, de toda intencionalidad sacralizante.

- el reconocimiento de espacios negativos y;
- la ilusión espacial que genera nuestra composición.

Todo este proceso provoca un acto de identificación con patrones de reconocimiento, alojados previamente en nuestra memoria. La memoria evoca o actualiza el respectivo conocimiento ya disponible en la misma. Nuestra comprensión del dibujo o la elaboración de su significado dependerá de la interacción entre lo que percibimos en el mismo acto de dibujar y las experiencias o conocimientos evocados por nuestra memoria.

En este caso, conocer en la acción consistiría en detenerse a pensar e identificar de manera consciente estos procesos mentales.

Como dice Donald Schön (1992): ***“en la reflexión, en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción, nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzguemos similares.”***

En esta línea debemos considerar también el pensamiento de Pareyson sobre que la formación de la obra de arte es un acto interpretativo. No sólo existe interpretación al momento de su recepción, sino también en su proceso de producción. En dicho proceso, el productor visual interpela la materia y la modifica cargándola de nuevos significados que luego deja librados a la interpretación de los otros. Nelson Goodman (1968/2010) también hace su aporte en relación a esto cuando dice que: ***“el arte no se limita a reflejar el mundo: su relación es más compleja y dinámica, puesto que cualquier representación es también una recreación de lo representado.”***

Por consiguiente, la construcción de imágenes polisémicas resulta fundamental pues permite al “espectador” abandonar su postura expectante, pasiva y sumisa obligándolo a iniciar un diálogo con la obra, interactuando con ella de modo concreto. El “espectador” deja de ser tal al convertirse en copartícipe activo del hecho artístico planteando una nueva forma de interacción no mediada.

Hacia la construcción de un perfil de docente de Artes Visuales

Una parte de la formación del docente de artes visuales se sustenta en el **conocimiento de un lenguaje artístico en sus estructuras, modos de operación, procedimientos productivos e instancias de circulación e interpretación, así como a sus transformaciones a lo largo de la historia y sus relaciones con el contexto**². No existe manera de alcanzar este objetivo si no es mediante la propia producción. El marco general citado expresa que **los profesorado de arte tienen por objetivo una formación que no plantee una escisión entre el docente y el artista**, es por eso que resulta fundamental que dicho docente conozca el lenguaje con el que va a trabajar, sea capaz de realizar producciones empleando y buscando los procedimientos artísticos necesarios a su fin, y desarrollos interpretativos en el proceso, sin olvidar que el sentido último de lo que debe aprender está centrado en las aulas donde se dan clases de educación artística para los niveles y modalidades del sistema obligatorio; modos de producción e interpretación, entonces, que luego va a enseñar.

Ahora bien, la experiencia personal conforma una de las principales fuentes educativas, por tal motivo debemos considerar que es ella la que generalmente contribuye a la consolidación y reproducción de ciertos modelos de enseñanza artística que, a veces, se alejan del paradigma contemporáneo de lo que se considera arte y de las formas de enseñanza en torno a ese objeto de conocimiento.

La tarea de comprender por qué nos encontramos *haciendo* de un modo particular y no de otro queda muchas veces ignorada o, en el mejor de los casos, relegada a un segundo plano. Pero las técnicas no son más que un medio, un instrumento para generar metáfora en sentido amplio del término, y es aquel que las produce el encargado de seleccionar la más adecuada para lo que desea manifestar en

² Marco General del Profesorado de Artes Visuales (orientación Pintura/Grabado/Escultura).
DGCyE – Buenos Aires.

imágenes. Desde esta perspectiva el sujeto podrá trascender límites, reformular esquemas y generar un discurso propio.

En la actualidad, esta cuestión no se agota allí; las prácticas artísticas contemporáneas, al ser proyectivas, propositivas y, en muchos casos, interactivas amplían la experiencia simbólica, excediendo el campo del lenguaje. Desde el punto de vista del proceso artístico se diluye el modelo de sujeto moderno y desde el punto de vista del espectador se amplía el campo interpretativo proponiendo experiencias concretas que superan lo comunicativo.

Un docente formador preocupado únicamente por enseñar los aspectos técnicos de la profesión dotará al estudiante de un conjunto de herramientas limitado, y obligado a reproducir en las aulas únicamente los procedimientos aprendidos, desatendiendo el objetivo principal de la enseñanza artística de fomentar el pensamiento abstracto, crítico y divergente.

El *pensamiento abstracto* nos permite discernir, planear y asumir simulacros; pensar y actuar simbólicamente. De este modo el sujeto adquiere la capacidad para deducir, extrapolar lo aprendido a cualquier otra situación, comparar y sacar conclusiones. Por otro lado, un sujeto que piensa críticamente es un sujeto cuestionador de lo establecido, pone de manifiesto las diferentes realidades que se ocultan detrás de la realidad tal y como la pensamos. El *pensamiento crítico* construye sujetos autónomos capaces de tomar decisiones por su propia cuenta. Por último, en la práctica artística no existen procedimientos unívocos, no hay un único camino para la resolución de un determinado problema. El *pensamiento divergente* promueve la habilidad para hallar múltiples soluciones, recorriendo diferentes caminos procesuales, evaluarlos y probarlos para alcanzar el resultado esperado e incluso, el inesperado.

Luigi Pareyson afirmó que *el arte consiste en hacer, inventando al mismo tiempo la manera de hacer* (Givone; [1992]1994). Es en esta invención que surge el primer acto interpretativo de la materia, que cargará de significado su transformación artística. La primera interpretación de la obra la realiza el propio artista, incluso cuando aún no ha tomado forma. Ella es la que,

independientemente de las múltiples interpretaciones que se darán luego en su proceso de interacción, hace que la obra resultante sea única³. Un taller en donde se desarrollan los saberes específicos posicionado desde esta concepción comprende a lo técnico únicamente como un medio para que las interpretaciones individuales de la materia se hagan efectivas.

El docente en formación buscará su propia manera de hacer y es esta manera de encarar una producción visual. Esos procesos de búsqueda, la metodología que aplica para las mismas, los modos de interacción con los materiales, los modos de provocar rupturas con la tradición, lo que luego replicará en el aula como profesional docente, en la metodología y didáctica de la enseñanza.

De esta manera, la educación artística se alejaría del paradigma logocentrista con el que durante tanto tiempo se ha intentado explicar la práctica artística como actividad generadora de conocimiento. La enseñanza artística basada en la ejercitación repetitiva, por ejemplo, podría identificarse como resabio de un método más cercano a lo científico, entendido desde el positivismo, que a los modos de producción artística contemporáneos que hemos mencionado y a los que es necesario atender. Una ejercitación repetitiva, tecnicista, sin una instancia crítica de reflexión se traduciría, como dice Cecilia Tiani (2013: 88 y ss.): ***“en una serie de rutinas válidas para cualquier contenido, cualquier docente, cualquier alumno, en cualquier contexto. La reproducción, como fin último, vacía de sentido a la acción concreta, dando lugar a un hacer no significativo”***.

De este modo se aboliría todo proceso de interpretación del hacer artístico, situación que necesariamente debe evitarse en la etapa de formación docente, para que estos procedimientos no se reproduzcan luego en las aulas.

Los modos de producción artística contemporáneos

³ “Por ello no existe una interpretación única, mejor que todas las demás: única es sólo la obra, no la interpretación, que siempre es múltiple.” (Luigi Pareyson; 1988).

La clasificación moderna de los artistas visuales, en función de las técnicas que emplean en sus producciones, está siendo paulatinamente dejada de lado para poner el foco en la poética de sus discursos. La hibridación de lenguajes ha creado una nueva categoría de artista que excede lo disciplinar. Hoy en día, mediante este entrecruzamiento, se producen obras que difícilmente puedan clasificarse con los parámetros clásicos (Pintura, Cerámica, Escultura, Dibujo, etc.).

La incorporación de nuevos procesos, herramientas, materiales y tecnologías ampliaron el campo de posibilidades de las llamadas disciplinas tradicionales creando nuevos modos de hacer e introduciendo otro tipo de clasificación de las manifestaciones artísticas como por ejemplo: la pintura expandida o el arte multimedia. Otro tanto ha hecho la expansión de los espacios de circulación de la obra de arte al desprenderse ésta de la idea de la diferenciación entre un “arte elevado, digno de ser enseñado”, y un arte “popular”, tan característica del arte moderno. Dicha expansión enriquece el concepto de Arte entendiéndolo como fenómeno cultural colectivo y situado, además de permitir la consideración de expresiones hasta el momento relegadas o ignoradas, como el arte urbano.

Todos estos cambios han contribuido a la redefinición de un arte contemporáneo focalizado en la poética de los discursos, en los contextos en que dichos discursos se crean, en los sentidos que esas prácticas construyen y en cómo esos sentidos reflejan distintos aspectos de la realidad. La destreza técnica, el dominio de las herramientas, los recursos y el manejo de los materiales de los lenguajes artísticos serán de este modo funcionales a la elaboración subjetiva del discurso, de manera tal que las decisiones individuales del sujeto acerca de la combinatoria de los elementos que configurarán su propia poética generen imágenes ficcionales que expandan el universo simbólico de la sociedad en la que vive.

La educación artística no puede ignorar estos nuevos modos de concebir la obra de arte y, por tanto, la producción y circulación de la misma. El desplazamiento desde el interés en la experticia técnica hacia el hecho artístico en sí, como proposición, como acción concreta, como acto experiencial modifica el espacio del

taller en la formación docente rescatando la importancia de los saberes que allí se construyen como capital simbólico social:

“Comprender una obra implica bucear en cómo esa obra es lo que es y no en tratar de entender “qué quiso decir el autor”, el acento no debiera estar puesto en desentrañar el significado de la misma. No solo el contenido define un objeto artístico, sino también el modo en que los materiales se organizan para construir sentido, se trata de ver cómo se les da forma a las subjetividades, qué señales del contexto permite ver y qué se desprende de esa expresión.”⁴

La educación artística que llega al interior de las aulas atendiendo a esta dinámica se convierte en un acto integral que entiende que los resultados de las producciones visuales que allí se lleven a cabo son consecuencia, no solo de la aplicación de una técnica o procedimiento plástico, sino también de una red de significaciones sociales que configuran las imágenes creadas. Eliminadas estas concepciones, la educación artística enfatizará en el desarrollo y problematización de lo metafórico.

La metáfora hace visible relaciones que de otro modo no surgirían, construye significados, discursos alternativos, genera y presenta mundos posibles y crea nuevos modos de ser. La metáfora visual es mucho más que un mero artificio, es un recurso de gran importancia para expresar determinados conceptos que nos posibilitan otras maneras de comprender el mundo. La metáfora es, de este modo, pensamiento. Lakoff y Johnson (2005) lo explican de la siguiente manera:

“(…) hemos llegado a la conclusión de que la metáfora (...) impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica.”

La metáfora no es sólo una modalidad lingüística de expresión, es más bien una estructura cognitiva y constructiva. Daniel Belinche (2010) en su tesis doctoral va

⁴ Marco General del Profesorado de Artes Visuales (orientación en pintura/grabado/escultura). DGCyE – Buenos Aires.

más allá cuando dice que: *“el uso de la metáfora no se extingue en la función poética ni en su empleo cotidiano. Está al lado de la abducción y de la interpretación.”*

Es por ello que comprendiendo la importancia de la construcción metafórica como fuente de saberes, se hace imprescindible la enseñanza artística en todos los niveles del sistema educativo. A esta situación es que deben estar orientadas todas nuestras estrategias metodológicas y didácticas.

Reflexiones de cierre

La organización de la formación específica “comprende el tránsito por unidades curriculares ligadas a la praxis artística propiamente dicha. Esto implica una formación práctica y reflexiva, donde se articulan conocimientos en la producción de objetos y/o eventos artísticos y estéticos del campo de las artes visuales, investigando y operando con el lenguaje específico, los procedimientos compositivos, los materiales, herramientas y soportes propios de los discursos visuales, alternativas expresivas propias del sujeto y su entorno social y cultural.

Dado que las concepciones actuales respecto de la producción visual requieren ir más allá de las disciplinas tradicionales, (...) se incluyen otros modos de producción (...) en las que **se desdibujan los límites de las disciplinas tradicionales** o incluyen otros materiales **favoreciendo el cruce de lenguajes**: instalaciones, performances, intervenciones, espectáculos multimediales, diseños interactivos, entre otros.”⁵

Los estudiantes de la carrera de Profesorado en Artes Visuales conformarán en la Práctica profesional su ámbito de intervención predominante a futuro: la enseñanza de las artes en los niveles obligatorios y demás modalidades del sistema educativo.

Ahora, en esas instancias, la construcción del saber artístico se desarrolla en otros formatos de “materias”, y con otras denominaciones que difieren de las

⁵ Marco General del Profesorado de Artes Visuales. DGCyE – Buenos Aires.

orientaciones de la formación específica y es así que ese estudiante, podrá por ejemplo, enseñar Artes Visuales en Plástica-Visual de la Escuela Primaria, o en Taller de Producción Tridimensional en una Escuelas Secundaria Especializada en Artes, o Taller de Muralismo en una Escuela de Educación Estética.

Vale decir que en los niveles destino, el desarrollo de la enseñanza en la educación artística de la formación general (niveles obligatorios), responde a una lógica globalizadora y totalizadora de las Artes Visuales (Plástica Visual); en las propuestas institucionales específicas y/u orientadas, que suponen una profundización en Artes, el formato de las materias responden a la misma lógica, globalizadora, en los primeros niveles de formación y a una lógica de recorte, profundización y delimitación en los niveles superiores de formación. En cualquier caso, es raro que repliquen la división tradicional: Pintura, Dibujo, Escultura, Grabado, Cerámica, etc.

Es por ello que resulta necesario y conducente una mirada que involucre el hacer integrador entre todas esas disciplinas, para que el futuro docente pueda realizar luego la transferencia y transposición a los niveles. En estos “talleres” de formación específica, el docente a cargo deberá proponer estrategias para el desarrollo de los contenidos que aborda, en los niveles y modalidades que se configuran como campo del futuro desarrollo profesional.

El proyecto de producción del estudiante deberá estar atravesado por lo que aportan cada una de las disciplinas y no al revés. Son las distintas disciplinas las que deben ser interpeladas por el estudiante, para valerse de los medios que le puedan aportar. A su vez, en cada una de ellas, debería preverse un espacio de construcción en torno a la transposición didáctica que debería luego materializarse en el espacio de la Práctica Profesional, y mediarse a través de la Didáctica en un proceso en simultáneo.

La didáctica específica, no puede ser abordada por un docente que no haya tenido un tránsito en los niveles destino, y en diferentes formatos de unidades curriculares, con distintas dinámicas y tipos institucionales. La didáctica específica debe ser abordada desde una lectura historizada de los modelos de enseñanza

artística que nos atraviesan, incluso desde la búsqueda autobiográfica escolar. Desde una lectura crítica de los mismos, desde la que el docente de la Didáctica, deberá desarrollar sus propios tránsitos reflexivos, su propia reescritura de esos marcos; la confrontación con los marcos sustentados desde la política educativa, y también desde el mundo académico. La Didáctica específica, tendrá que convertirse en nexos, pero también en búsqueda crítica de la/s metodologías que propicien la enseñanza de nuevos modos de hacer en arte.

Referencias Bibliográficas de la 2ª. Parte

- BELINCHE, D. (2010). *Arte, Poética y Educación*. Tesis doctoral. La Plata.
- GIVONE, S. (1994 [1992]) "Interpretación y libertad. Conversación con Luigi Pareyson". en: Vattimo, G. (comp.) *Hermenéutica y racionalidad*. Colombia: Grupo Editorial Norma,
- GOODMAN, N. (2010) *Los lenguajes del Arte*. Madrid: Ed. Paidós.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (2005) *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Marco General del Profesorado de Artes Visuales (orientación en pintura/grabado/escultura). DGCyE, Buenos Aires, 2010. En línea: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenio_scurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf
- PAREYSON, L. (1988) *Conversaciones de Estética*. Madrid: Ed. Machado.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1980) *Filosofía de la Praxis*. México: Grijalbo.
- SCHÖN, D. (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia el diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- TIANI, C. *La Razón Plástica Construye sus Propios Mitos*. Revista Techné N°1. (pp.85-91). FBA-UNLP. 2013.

Equipo de escritura: Equipo Técnico Pedagógico de la DEAr, Prof. Ariel Stivala.

Lectura crítica y Aportes: Equipo Técnico Pedagógico de la DEAr, Lic. Daniel Sánchez; Subdirectora Esp. Prof. Nancy Librandi.