

# ARTEDOC

TERRITORIOS  
DE LA EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA

1

PAIVA  
ULM  
MAYOL  
SIBILIA  
VILLAFLORES GARREIRO  
VIOLA  
DEL VALLE  
ORCE

DOSSIER:

**Historias de la educación  
artística en América Latina**

PETERSON / HARTZSTEIN / ROMERO / WAIMBERG



FORMACIÓN  
DOCENTE



ÁREA  
TRANSDEPARTAMENTAL  
DE FORMACIÓN DOCENTE

UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LAS ARTES

# ARTEDOC



TERRITORIOS  
DE LA EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA

Volumen 1, n. 1  
Junio de 2023  
ISSN 2953-5956

DIRECCIÓN  
Damián Del Valle  
Victoria Orce

COORDINACIÓN  
EDITORIAL  
Bianca Racioppe

COMITÉ EDITORIAL  
Marina Burré  
María Alejandra Mare  
Juan Mayol  
Rita Parisi

EDICIÓN  
Lucas Petersen

DISEÑO  
Natalia Rodríguez





Autoridades

**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE LAS ARTES**

RECTORA

Sandra Torlucci

VICERRECTORA

Diana Piazza

**ÁREA TRANSDEPARTAMENTAL  
DE FORMACIÓN DOCENTE**

DECANO DIRECTOR

Damián Del Valle

SECRETARIO ACADÉMICO

Gustavo Armas

SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN  
Y PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL

Valeria Alejandra Romano

PROSECRETARIA DE VINCULACIÓN  
COMUNITARIA Y BIENESTAR  
UNIVERSITARIO

Rosario Lucesole

DIRECTORA DE EXTENSIÓN  
Y BIENESTAR UNIVERSITARIO

María Frondizi

DIRECTOR DE  
COMUNICACIÓN

Lucas Petersen

COORDINADORA  
DE INVESTIGACIÓN

Victoria Orce

# SU MA RIO

## ARTEDOC

TERRITORIOS  
DE LA EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA



**6** PRESENTACIÓN  
Damián Del Valle

**41** CONFERENCIA  
Entre paredes y redes.  
Escuelas, tecnologías  
digitales y subjetividades  
**41 / Paula Sibilía**

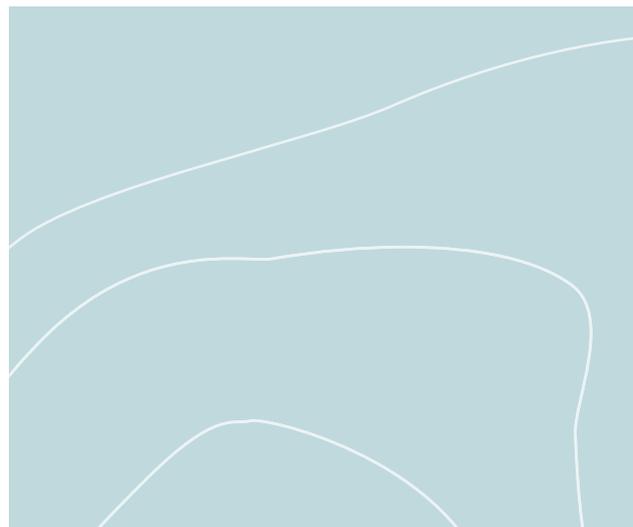
**7** EDITORIAL  
Damián Del Valle y  
Victoria Orce

**45** RESEÑA  
Desafíos actuales de la  
Enseñanza de las Artes.  
El Abordaje Triangular del  
Arte/Educación como pro-  
puesta contrahegemónica y  
decolonial latinoamericana  
Reseña del libro Arte/  
Educación. Textos  
seleccionados (Ana Mae  
Barbosa, 2022)  
**45 / Laura Villafior  
Garreiro y Franco Viola**

**12** ARTÍCULOS  
Acción/Investigación en  
Educación Artística: en  
búsqueda de una narrativa  
renovada, implicada en la  
construcción pertinaz de  
una democracia agonística  
**12 / José Carlos de Paiva**

Las prácticas de la  
educación artística.  
Un acercamiento  
posmetafísico  
**23 / Hernán Ulm**

Fotos acerca de la  
Educación Artística de  
ingresantes a los  
profesorados de la UNA.  
Un punto de referencia  
local para la Investigación  
Educativa Basada en Artes  
**31 / Juan Mayol**



58

DOSSIER:

**HISTORIAS DE LA  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN  
AMÉRICA LATINA**

Selección de trabajos realizados en el seminario "Historias de la educación artística en América Latina: enfoques, lecturas y experiencias", dictado por el profesor Sidiney Peterson Ferreira de Lima

**59 / Introducción**

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

Ricardo Barrera y la experiencia del Coro del Colegio Nacional Almirante Brown de Adrogué, provincia de Buenos Aires, Argentina

**61 / Diego Hartzstein**

La labor docente de Juan Pablo Renzi en la Escuela Superior de Bellas Artes "Ernesto de la Cárcova" (1985 – 1988)

**69 / María Emilia Romero**

Travesías curatoriales y estrategias educativas de la escena porteña: el nuevo guión de arte argentino del MNBA

**75 / Paula Waimberg**

# PRE SEN TA CIÓN

Pocos lugares –físicos y simbólicos– como una revista brindan un espacio en donde la palabra sea valorada en toda su dimensión y, por ello, el diálogo y la reflexión encuentren el mejor cauce para desenvolverse. Por ello, poner en marcha **ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística** es un hito que consideramos fundamental en el desarrollo de nuestra Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes.

Hace ya dos años, desde el inicio de esta gestión, asumimos el compromiso de fortalecer institucional y académicamente a nuestra Área, para contribuir a que se transforme en una voz cada vez más relevante en los debates contemporáneos sobre la educación artística, en diálogo con los sistemas educativos y con otros espacios de la enseñanza de nuestro país, y también de cara al resto de América Latina y el mundo.

En ese sentido, en los últimos dos años realizamos una serie de acciones (seminarios, jornadas, encuentros, cursos, capacitaciones) que confluyeron, a fines de 2022, en la realización del primer Congreso Internacional “Territorios de la Educación Artística”, organizado junto con grupos e instituciones de Brasil, España y Portugal.

Entendemos la aparición de este número de **ARTEDOC** en ese mismo sentido. En parte, porque algunas de aquellas acciones anteriores tienen un eco aquí; pero también porque, como sugiere el hecho de que el propio título del congreso acompañe hoy como subtítulo a la revista, queremos poner de relieve la amplitud y diversidad de espacios y modalidades en que pensamos nuestro campo de acción y reflexión.

Como espacio universitario de formación docente artística, tenemos una función que va más allá de la enseñanza, que se proyecta en funciones de investigación y de vinculación con múltiples espacios sociales, culturales y educativos de nuestra sociedad. Queremos que **ARTEDOC** sea desde hoy escenario y vehículo para más y mejores diálogos con el campo académico, con el campo artístico, con el sistema educativo, con el múltiple universo de la educación artística y, por supuesto, con nuestra propia comunidad de Formación Docente.

**Damián Del Valle**

Decano Director

Área Transdepartamental de Formación Docente  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

## EDITORIAL

# Diálogos de y en los territorios de la educación artística

Damián Del Valle y Victoria Orce

La gran pedagoga brasileña Ana Mae Barbosa, si bien alienta las potencialidades que poseen las prácticas interdisciplinarias en el terreno del “Arte/Educación”<sup>(1)</sup>, advierte que el concepto de interdisciplina supone la existencia de campos de saberes autónomos, separados, que son puestos en relación. Frente al riesgo que supondría entender dichos campos con una excesiva autonomía (como, en nuestro caso, podríamos pensar las artes y la educación), Barbosa prefiere hablar de interterritorialidad del conocimiento:

Hoy prefiero hablar de la interterritorialidad del conocimiento, porque en ella está implícita la negativa a dividir el conocimiento en disciplinas. La síntesis cultural es más amplia y abarcativa cuando mapeamos territorios, desobedeciendo los límites sin siquiera tener que restablecerlos más tarde”. (Barbosa, 2022, p. 169)

También el filósofo francés Jacques Rancière sospecha de la idea tradicional de las disciplinas. En su caso utiliza la metáfora del territorio en un sentido distinto al que presenta Barbosa: “Una disciplina es siempre algo más que la explotación de un territorio del saber. Es la constitución de ese territorio, por tanto, la demostración de una idea del saber (...). Es una manera de definir una idea de lo pensable” (Rancière, 2008, p. 4).

---

1. “En el contexto brasileño, Arte/Educación es una idea, deseo y expresión que surgió ante el desafío de identificar una posición de vanguardia en la enseñanza de las artes visuales, el teatro, la música y la danza, frente al oficialismo de la “Educación Artística”, actividad obligada en los planes de estudio de las escuelas brasileñas (1971), que implicó prácticas de formación polivalentes para docentes, así como en la enseñanza que se realiza del arte en las escuelas. En este sentido, todo maestro o profesor de arte debía enseñar artes visuales, danza, música, teatro. A partir de la necesidad de la discusión conceptual y la estructuración de fuerzas, en ese contexto, surge el movimiento Arte-Educación en Brasil” (Augustowsky, Peterson y Del Valle, 2022, p. 12).

Sin embargo, siempre hay saberes que escapan a ese cercamiento disciplinar, por lo que resulta necesario pensar por fuera de las prescripciones de lo pensable que establecen las disciplinas e ir hacia un pensamiento in-disciplinario, que desnude el estado de solapada inestabilidad (de "guerra") en que se encuentran esos territorios de saber:

Un pensamiento in-disciplinario es, entonces, un pensamiento que vuelve a poner en escena la guerra, el "rugido de la batalla" del que habla Foucault. Para ello debe practicar una cierta ignorancia. Debe ignorar las fronteras de las disciplinas para devolver a los discursos a su estatuto y hacer de ellos armas en una querella. (p. 6)

Reflexiones como estas resultan imprescindibles para pensar el mundo de las artes y de la educación artística y ese es el rumbo que deseáramos que transite de aquí en adelante **ARTEDOC**, la revista del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes. Por eso elegimos que el subtítulo de esta publicación sea Territorios de la Educación Artística. Su propio nombre es para nosotros mucho más que la suma de Arte + Docencia. En la contracción, imaginamos un diálogo y también una concepción definida y a la vez múltiple, en la que ambos territorios, no entendidos como disciplinas sino como espacios íntimamente comunicados y a su vez en permanente querella, se vean imbricados de manera indisoluble.

Este modo de pensar la educación artística registra, creemos, diversos motivos y diversas implicancias.

En primer lugar, el Área de Formación Docente de nuestra universidad es ya de por sí un área interterritorial. Comparte la formación de sus estudiantes con otros departamentos de esta casa de estudios y, a su vez, alberga en sus aulas cruces y diálogos entre personas que circulan por lenguajes artísticos diversos. Se crea así un espacio de producción de saberes donde –por decirlo de alguna manera- lo *inter* prima sobre lo *intra*, siempre bajo el paraguas común de la formación de educadoras y educadores.

En segundo lugar, no pensamos esa formación de profesoras y profesores exclusivamente desde el punto de vista de su futuro rol profesional en la enseñanza. Ello implica que sus saberes, formación y capacidades trascienden la planificación y el dictado de clases de artes en un marco escolar, en cualquiera de sus niveles. Involucra tareas de investigación y vinculación con la comunidad, de creación de territorios educativos y, por supuesto, de creación artística. Son, tal como los entendemos, verdaderos artistas-educadores, artistas-docentes, artistas-investigadores, docentes-investigadores.

En tercer lugar, está el modo en que pensamos la institución universitaria. La necesidad de que la comunidad universitaria se piense también como una "universidad comunitaria", es decir, una universidad que crea comunidad al interior de sus "claustrós" pero que también lo hace con la sociedad de la que es parte, a través de vínculos que pueden ser tanto de extensión de sus funciones hacia territorios en los que hasta entonces no actuaba (una idea más parecida a la tradicional extensión universitaria) como de abrirse a que la sociedad intervenga de diversas maneras sus dinámicas internas y construya con ella nuevos saberes. Pensamos en algo más profundo que una mera relación o articulación de espacios; pensamos en una universidad que se entrelaza, se vincula, que dialoga con su comunidad y que se constituye ella misma en una comunidad que propicia el diálogo.

En cuarto lugar, la educación artística ha cambiado de manera radical y casi con seguridad seguirá haciéndolo. De la antigua concepción de formar docentes de una disciplina para que transmitieran esas destrezas a personas escolarizadas, poco a poco se ha ido transformando en un espacio diverso en el que, tanto en el ámbito escolar

como fuera de él, se ponen en cuestión, se debaten, se exploran estéticas y temáticas que exceden los lenguajes específicos. En ese sentido, las artes –y, con ellas, quienes cuentan con la capacidad profesional de enseñarlas– se volvieron agentes estratégicos para imaginar y proyectar otros modos de relación, otras formas de conocer, otras subjetividades, otras configuraciones sociales más justas, libres e igualitarias, otras formas de ejercer la ciudadanía. Su aporte al cambio social es, por lo tanto, quizás su mayor potencialidad.

En quinto lugar, como institución universitaria, tenemos el compromiso de poner a disposición de la sociedad el conocimiento producido de manera integral en nuestros principales ámbitos de trabajo: docencia, investigación y extensión. La docencia es el ámbito en el que la investigación se pone en diálogo con la enseñanza, como espacio de difusión de resultados de investigaciones y de producción de nuevas indagaciones sobre artes y educación. A su vez, las prácticas artísticas y creativas son ámbitos propicios para la investigación y la generación de experiencias y saberes propios de los diversos campos artísticos. La inserción territorial y la generación de proyectos y acciones comunitarias son también espacios privilegiados de producción de nuevos saberes y de proyectos de investigación artística y educativa. El análisis de fuentes documentales, de políticas educativas y artísticas junto con el estudio teórico conceptual son algunos de los ejemplos del tipo de producción de conocimientos que se generan la universidad.

En ese sentido, desde el Área Transdepartamental de Formación Docente, estamos desarrollando una línea de publicaciones de acceso abierto que tiene a **ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística** como uno de sus exponentes. Pensamos en una revista que incluya artículos académicos, relatos de experiencias, entrevistas, conferencias de especialistas, proyectos artísticos y educativos que den cuenta de las líneas de investigación en artes y educación que se desarrollan en la universidad y en otros ámbitos, no solo académicos sino también socio-culturales y educativos. En este primer número de la revista, precisamente, los tres artículos iniciales pueden ser leídos en tanto modos de acercamiento a la cuestión de la investigación en el campo de la educación artística.

En el trabajo titulado “Arte / Investigación en Educación Artística”, José Carlos de Paiva sostiene el lugar de la investigación en educación artística como un campo epistemológico singular, que cuenta con condiciones propias para la producción de conocimiento “en” educación artística. A partir del cuestionamiento de los modelos hegemónicos de investigación en educación y en ciencias sociales, enfatiza que la investigación en educación artística busca la incorporación de otros lenguajes más abarcativos de la intersubjetividad y la poética inherentes al arte.

Juan de la Cruz Mayol también trabaja aspectos vinculados al campo de la investigación en educación artística en su artículo “Fotos acerca de la educación artística de ingresantes a los profesorados de la UNA”. En este caso, el autor relata parte de un trabajo de investigación realizado con un enfoque metodológico artístico propio de la “Investigación Educativa Basada en Artes”, que le permitió triangular el discurso visual (la fotografía) con el discurso verbal y actitudinal. Con el objetivo de la indagación realizada, apuntaba a analizar las concepciones de los estudiantes ingresantes acerca de la educación artística. Mayol resalta, entre otras cuestiones, la dimensión experiencial y dialectizada aportada por la metodología de investigación basada en artes.

Por último, el artículo de Hernán Ulm, “Las prácticas de la educación artística. Un acercamiento posmetafísico”, dialoga de alguna manera con Paiva a partir del constructo “educación-arte-investigación”. Ulm propone una perspectiva posmetafísi-

ca que interroga por el modo de existencia de las prácticas artísticas y no por su esencia. Así, sostiene desde una mirada heurística que las prácticas artísticas, la educación artística y la investigación en educación artística siempre están situadas y singularizadas como prácticas políticas.

Otro de los trabajos que integra este número, aborda la temática de los territorios digitales en la actualidad. Se trata de la conferencia "Entre paredes y redes. Escuela, tecnologías digitales y subjetividades", dictada por Paula Sibilia en el marco de una actividad realizada por zoom durante la pandemia, organizada por nuestra institución. La autora plantea, desde una perspectiva histórica y antropológica, que las tecnologías digitales conllevan valores y creencias situadas, marcadas por la tendencia a digitalizar la vida, los cuerpos y los modos de vivir atravesados por factores económicos, políticos y socioculturales.

La revista incluye también un dossier con tres artículos escritos por docentes cursantes del seminario de posgrado "Historias de la educación artística en América Latina: enfoques, lecturas y experiencias", dictado Sidney Peterson, quien por su parte escribe una introducción. Si desde pensar desde, hacia y entre los territorios se trata, este apartado, creemos, tiene el valor de integrar voces y miradas de otros actores institucionales, con otros roles y formaciones dentro del área. Los artículos son: "Ricardo Barrera y la experiencia del Coro del Colegio Nacional Almirante Brown de Adrogué (provincia de Buenos Aires, Argentina)", de Diego Hartzstein; "La labor docente de Juan Pablo Renzi en la Escuela Superior de Bellas Artes "Ernesto de la Cárcova" (1985-1988)", de María Emilia Romero; y "Travesías curatoriales y estrategias educativas de la escena porteña: el nuevo guión de arte argentino del MNBA", de Paula Wainberg.

Finalmente, contamos también con una reseña del libro de Ana Mae Barbosa (2022) *Arte/Educación. Textos seleccionados*, coeditado por la Universidad Nacional de las Artes y CLACSO, volumen en el que se encuentra, entre otras ideas, la concepción de la interterritorialidad con que iniciábamos estas líneas. La reseña, escrita en coautoría por Laura Villafior Garriero y Franco Viola, lleva por título "Desafíos actuales de la Enseñanza de las Artes. El Abordaje Triangular del Arte/Educación como propuesta contrahegemónica y decolonial latinoamericana".

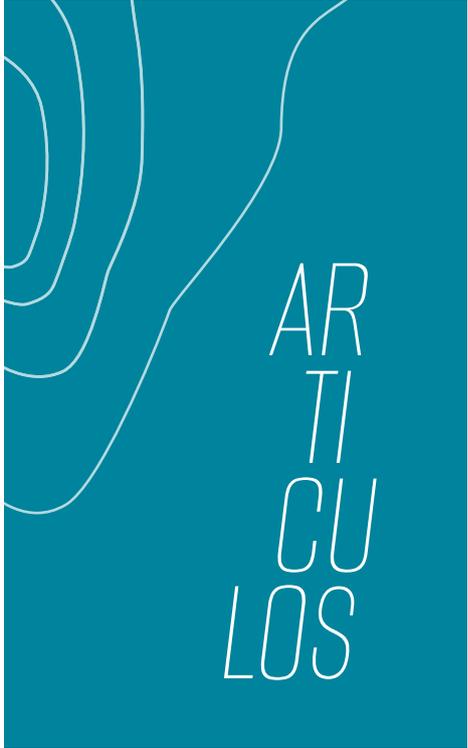
Con esta diversidad de aportes, confiamos en que este primer número de **ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística** será una excelente puerta de entrada al desarrollo, de aquí en más, de una agenda que registre los cambios en la concepción de las artes y de la educación, de la formación de artistas y de la formación de educadores que de manera muy somera expusimos a lo largo de estas líneas. Una agenda que contemple las nuevas demandas sociales -la educación ambiental, la educación sexual integral, la memoria y los derechos humanos, el derecho a las artes en la educación, las nuevas tecnologías, entre ellas- desde la perspectiva de la educación artística, los nuevos desafíos que enfrentan las y los profesionales que la ejercen y la multiplicidad de modalidades y territorios (considerados en su más amplio sentido) en que la educación artística tiene lugar.

**Referencias bibliográficas:**

**Augustowsky, G., Peterson F. de Lima, S. y Del Valle, D.** (2022). Introducción. En A. M. Barbosa. *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Buenos Aires: CLACSO / Universidad Nacional de las Artes.

**Barbosa, A. M.** (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Trad.: L. Cabezas. Buenos Aires: CLACSO / Universidad Nacional de las Artes.

**Rancière, J.** (2008). *Pensar entre las disciplinas: una estética del conocimiento*. Brumaria: Prácticas artísticas, estéticas y políticas. Documento 268. [https://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere\\_disciplinas\\_268.pdf](https://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere_disciplinas_268.pdf)



# Acción / Investigación en Educación Artística:

en búsqueda de una narrativa renovada,  
implicada en la construcción pertinaz  
de una democracia agonística <sup>(1)</sup>

**José Carlos de Paiva <sup>(2)</sup>**

**Traducción: Hernán Ulm**

*“Aquel que pertenece de veras a su tiempo, que es en verdad contemporáneo, es alguien que no coincide perfectamente con él ni se adapta a sus exigencias y es, por eso, en ese sentido, inactual; pero precisamente por eso, precisamente a través de su distanciamiento y de su anacronismo, es capaz de percibir y captar su tiempo mejor que otros”*

*Agamben (2010, p. 20) <sup>(3)</sup>*

## CERO - ¿INVESTIGAR?

Los cataclismos financieros actuales hacen más visible la injusticia reinante donde los detentores del poder financiero nunca pierden el control sobre sus regalías y desvalorizan la pérdida generalizada de “derechos”, el empobrecimiento de los “otros” y aun la exclusión de las posibilidades de supervivencia decente de millares de ciudadanos de nombres ignorados, sin empleo, sin tierra, sin sueño.

Vivimos en este tiempo, atrapados en una increíble mercantilización de la sociedad, dominadora de los deseos, en este mundo paranoico, que condiciona las comunidades por venir (Agamben, 1993). Y en él, el arte lo cuestiona, al cuestionarse a sí mismo, no alejándose de él, en la imposibilidad de pasar desde un terreno sin fronteras hacia un aislamiento tranquilo, y no deja de en él ser perteneciente a una cultura hegemónica, en que la presencia de postura radicales son empujadas hacia el ostracismo. “En la sociedad de consumidores no tienen cabida los consumidores fallidos, incompletos o frustrados” (Bauman, 2005, p. 27).

**1.** Este artículo fue publicado originalmente en la revista *InVisibilidades. Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, (2012), número 3.

**2.** José Carlos de Paiva nació en 1950, en Oporto, Portugal. Es artista plástico y doctor en Pintura por la Universidad de Oporto. Ha realizado 22 exposiciones individuales de artes plásticas y ha participado en numerosas exposiciones colectivas. Es Profesor Emérito de la Universidad de Oporto y profesor Jubilar de la Facultad de Bellas Artes. Fue Director de la Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) (cuatrienio 2014/2018)

**3.** Original consultado en portugués: “Aquele que pertence deveras ao seu tempo, que é deveras contemporâneo é alguém que não coincide perfeitamente com ele nem se adapta às suas exigências e é por isso, nesse sentido, inactual; mas, precisamente por isso, precisamente através do seu distanciamiento e do seu anacronismo, é capaz de perceber e captar o seu tempo melhor que os outros.”

La educación libera un amplio campo de posibilidades para que cada persona se pueda construir en la singularidad de su relación de pertenencia social, pero no deja de moverse entre la formatación reproductora y utilitarista que los seguidores de los saberes y valores vigentes fomenta, y la experiencia de inquietud y deconstrucción de las narrativas dominantes que la insatisfacción y el discernimiento generan. "El problema principal que hoy tienen nuestras escuelas y universidades es la narrativa dominante sobre la educación en la que se inscriben y en su dificultad de cambiarla" (Hernández, 2007, p. 9).

Las Universidades, acorraladas por los acuerdos gubernamentales de Bolonia, ahogan a sus docentes en trabajos lectivos sin fin, dirección de disertaciones y tesis en masa, y los responsabilizan por la superación de las restricciones económicas que el desfinanciamiento de la política ultraliberal les presenta. La investigación, clasificada de imperiosa en los procesos de evaluación interna y externa y fuente de rendimiento salvador para las instituciones, se mueve en superficies fangosas, indefinidas y de efímero encuadramiento, atraídas entre la tradición académica, la eficacia instrumental al servicio de la "industria" y la producción de una "economía del saber". Los padrones de evaluación se determinan por los marcos del emprendedurismo, de la aplicabilidad productiva de los resultados y no se amoldan a las particularidades de los campos de subjetividad de áreas particulares. El poder dominante quiere productividad, ostentación de saberes, reproducción de los valores hegemónicos que repliquen las condiciones de gobernabilidad y desarrollo del modelo económico que le da sustento y posibilidad especulativas a los "mercados".

No ignorar las encrucijadas de los tiempos y de los espacios que se presentan, en una actualidad desconfiada de sí misma, solo puede corresponder a un posicionamiento en lo político (Mouffe, 1996), a un esclarecimiento del sentido de quien quiere actuar, en la cultura, en el arte, en la educación y/o en la investigación.

## **PRIMERO - INVESTIGAR**

"Lo político tiene que ver con la dimensión del antagonismo presente en las relaciones sociales, con la posibilidad siempre presente de que la relación 'nosotros/ellos' se construya en términos de 'amigo/enemigo'" (Mouffe, 2007, p. 18).

Este artículo no resulta de un impulso inocuo de presentación de lo que se puede entender hoy de la "investigación en educación artística". Declaradamente, afirma una postura implicada con el tiempo, inscrita en lo político, esclarecimiento de su registro en lo artístico, en lo educativo y en la búsqueda de una acción compleja que construya un cuadro epistemológico esclarecedor del carácter imprescindible de una educación artística promotora de nuevas relaciones de los sujetos y de las prácticas agonísticas de deconstrucción de los valores culturales y sociales hegemónicos. Se evoca la necesidad de legitimar el espacio agitador donde se asume el "conocimiento naturalizado" como discutible y se afirma esa urgencia.

"Todos los que frecuentan la universidad saben que el sistema educativo funciona a través de la recompensa a la obediencia y a la conformidad; si no encajamos en el molde, somos conflictivos. De este modo, se trata de un género de mecanismo de filtro que da origen a personas (no están mintiendo) que interiorizan la estructura de creencias y de actitudes del sistema de poder envolvente en la sociedad"

(Chomsky, 2008, en Macedo, 2011, p. 83)

La angustia del tiempo anuncia la urgencia de una acción persistente en búsqueda de una narrativa renovada de la construcción pertinaz de una democracia agonística (Mouffe, 2007), que permita y promueva acciones educativas y artísticas radicales que posibiliten a los que están por venir la construcción de sus vidas sociales, la construcción de las representaciones propias de cada sujeto, y no le determinen y pre-configuren el sentido de existencia.

Sin despreciar el valor que las investigaciones traen en sí, y las tesis desarrolladas por las "ciencias de la educación" y por las "ciencias del arte", aun si fueran incapaces de cualquier tipo de reconfiguración metodológica, ante la naturaleza del "hacer artístico", se defiende aquí la concentración de esfuerzos de los profesores/artistas/investigadores en la búsqueda de otras narrativas que, alojadas en las posibilidades de acción experiencial, en la dimensión en que lo artístico implica siempre el "hacer" y que lo educativo representa el "movimiento relacional", evidencien el carácter imprescindible de la educación artística en el deslindamiento de las encrucijadas del tiempo, en el reencuentro de las personas con su potencial crítico y constitutivo de otros tiempos. Mantener la ambigüedad de una "educación artística" fundamentada en premisas del modernismo y del racionalismo, en persecuciones románticas del papel liberador del arte y del valor dominante de la expresión y de la creatividad, no permite actualizar este privilegiado campo educativo a los conturbados tiempos que vivimos, aproximarlos a las posturas artísticas contemporáneas, a las controversias actuales de las prácticas artísticas, a la presencia de lo artístico en el espacio público, a las nuevas problemáticas ampliadas al campo de la cultura visual, a los impulsos culturales de grupos sociales anteriormente sin presencia, a las dinámicas emancipadoras de comunidades. Tampoco es suficiente promover la esencial mudanza de las prácticas educativas, sobrepasando los cuadros teóricos construidos por las ciencias de la educación, para la realización efectiva de nuevas relaciones educativas, en los contextos precisos donde operan, delante de los actores relevantes, de cara a abordajes efectivos de los campos de saber, delante de la aceptación de las derivas propias de la epistemología y, de hecho, en el respeto por los sujetos en cuanto responsables y decisores de sus vidas. Y, así, hacer relevantes los resultados ensayados de la investigación contemporánea que persiguen otras narrativas, les configuran un sentido validado en la acción y se configura de modo endógeno a la naturaleza particular del territorio epistemológico de la educación artística, de lo artístico y de la acción educativa.

## SEGUNDO - ¿INVESTIGAR?

*"arte, investigación y enseñanza no son hechos, son vivencias"*

(Irwin, 2008, p. 97) <sup>(4)</sup>

Se toma aquí como referencia que el investigador en educación artística tiene una mayor plenitud si emana de un profesor/artista/investigador, no despreciando las competencias de otras entidades, ni negando las ventajas de mantener las porosidades

---

4. Original consultado en portugués: "(...) arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos."

existentes. Un profesor puede no ser un investigador, aunque sea fundamental una inscripción suya en la categoría de "profesor reflexivo" (Schön, 1987) para una actividad no rutinaria y atenta al desarrollo de las relaciones educativas que se establecen. Así como un artista puede no ser investigador y eso no desvaloriza sus creaciones.

Entendiendo la investigación en "educación artística" como un campo epistemológico y ontológico singular, deben considerarse los profesores/artistas en una proximidad fundida, o en un posicionamiento de ocupación de ese espacio uno y singular, y deben establecerse las condiciones propias para la producción de conocimiento "en" educación artística, donde se puede realizar, por excelencia, un discurso que anule las posibilidades de transferir a la "traducción" lo que es intraducible (el arte, esencia de la educación artística) y, así, investigar por el propio placer, por la riqueza especulativa que supone, por la falta de necesidad de justificación, por su obsolescencia. "No se debe entender la logofobia como la admisión o desistencia del discursar sobre la obra, sino como consciencia del ejercicio de esa dificultad". (Dias, 2011, p. 83).

Delante de la autonomía conquistada en el terreno del "arte" (Art-Based Research, Art Practice as Research, Practice-led Research, Research-led Practice in Creative Art) y de la "educación artística" (investigación de las didácticas del currículum escolar, Research in Art & Design, Artes y Educación, Arts-Based Educational Research, Las metodologías artísticas de investigación en educación- MAIE, A/R/T/ography) existen posibilidades diversas para encontrar y construir métodos y categorías de investigación propias, que liberen la reflexión, el análisis y la producción de pensamiento de las amarras metodológicas de las "ciencias del arte", de las "ciencias de la educación", considerando que "(...) existen otros modelos para la actividad investigadora más allá de lo científico" (Ferrão, Hugo, 2011, p. 50).

Subrayada la pertenencia matricial y vinculante del arte en la educación artística, por la singularidad que el arte supone, donde lo que acontece es único e irrepetible, siempre excepción y nunca regla, y establecido el carácter imprescindible de fusión de la investigación con el "hacer artístico", con el campo dialogante que es inmanente a la obra, interesa volver a colocar la cuestión inicialmente apuntada y que alimenta el interés y la inversión en la investigación. Así, cuando se discute la "investigación en educación artística" y en "arte" y se la encara como un devenir, no puede dejar de cuestionarse el "punto de partida" movilizador de los impulsos y de las actitudes que argumentan el interés por la investigación que aclaran su finalidad y establecen los procesos a realizar:

-¿Se trata de un proceso de construcción epistemológico de saberes sobre lo existente que se encierra en el conocimiento producido?

-¿Se trata de un estudio narcisista, de investigación donde el sujeto es el objeto de investigación? ¿O de un estudio donde el investigador se implica como actor de la acción envuelta en la investigación?

-¿Será la búsqueda de la renovación de los saberes, la posibilidad de nuevas prácticas y reencuadramiento de las existentes?

-¿Se trata de un análisis sobre un mundo externo a la investigación? ¿o se pretende una investigación capaz de configurar especificidades identificativas?

-¿Será la lectura de resultados y potencialidades de la experienciación y de la búsqueda inventiva de acciones de actuación en los contextos precisos donde se promueven acciones educativas, o artísticas, derivadas de los intereses de sus actores?

“sublime, en su manera particular, es de hecho el sentir revolucionario”

(Perniola, 1993, p. 78) <sup>(5)</sup>

En este artículo se defiende que, más que la elección de metodologías y de procesos de estructuración y de esclarecimiento de la acción, es en el posicionamiento sincero en cada uno de los investigadores delante de su “tiempo”, en su implicación y búsqueda de una acción contaminadora para su “producto” y su “obra”, que se debe encontrar el devenir que la legitima. La investigación resulta de una determinación de búsqueda de un conocimiento crítico delante de los reductores y naturalizados discursos que se difunden, y puede no ser solo la respuesta a un ímpetu de empleado, que produce o porque esa es su profesión, o condición académica, o porque “tiene que ser”, sino antes esa ocupación de un espacio de entendimiento implicado en la acción educativa y cultural, que se pretende alimento de estudio, productora de pensamiento y promotora de cambio. Cambio que persiga las narrativas de construcción de una democracia radical, que clame una presencia agonística en el tiempo y no en el sentido caduco de la proclamación de cualquier construcción de un hombre nuevo, creativo, competente y emprendedor, sino asimismo, en la creación de posibilidades para que cada sujeto se construya a partir de sí, como ciudadano empujado en el esclarecimiento de su pertenencia social. No se trata aquí de promover un estado misionero, de sentido doctrinario, sino solo de vincular para la investigación el mismo estatuto social de lo artístico y de lo educativo, entendidos en una plataforma democrática agonística de promoción de prácticas autorales y de acción educativa, liberadores de un “abierto” (Agamben, 2002) en que los sujetos ganen espacio para elaborar la “escritura de sí” (Foucault, 1992) en presencia crítica de cara a los valores hegemónicos dominantes.

La entidad evocada como sujeto privilegiado de la investigación en educación artística (profesor/artista/investigador) solo incrementa una disponibilidad asumida hacia una acción globalizante, que no aísla las pertenencias a lo diverso, sino que moviliza la amplitud del conocimiento construido para el “hacer” educativo y artístico, explicitando el arte como madre, extendiendo el devenir profesional de los educadores hacia la implicación en lo político de la que el arte contemporáneo no prescinde, en amplitudes que se pueden encontrar en su obsolescencia.

La “investigación en educación artística” puede ser realizada efectivamente por quien se dedique a ella; sin embargo, la imposibilidad de fraccionar o fragmentar la “acción artística/educativa” respalda una responsabilidad creciente de complejidad que adquiere su amplitud en el cuadro de la “enseñanza artística”, espacio dedicado al diálogo entre el “hacer artístico” y la producción de lenguaje, en la presencia reflexiva sobre la práctica artística. En ese espacio privado, del pensar sobre el hacer y del propio hacer, se aíslan las tentaciones de traducción y de interpretación y se aceptan las demandas experienciales y especulativas que le son propias, tanto como acceder a una consciencia de la imposibilidad de conocimiento completo, por inscribirse el arte en la búsqueda permanente de otras referencias, disponibles para todos los desvíos y caren- te de nuevas experiencias.

“Cuando reducimos la obra de arte a su contenido y después interpretamos eso, domamos la obra de arte. La interpretación hace la obra de arte maleable, dócil.”

(Sontag, 1987, p. 16) <sup>(6)</sup>

---

5. Original consultado en portugués: “sublime, na sua maneira particular, é de facto o sentir revolucionário”

6. Original consultado en portugués: “Quando reduzimos a obra de arte ao seu conteúdo e depois interpretamos isso, domamos a obra de arte. A interpretação torna a obra de arte maleável, dócil.”

Si la investigación en arte transfiere la necesidad de volverse dialogante de cualquier otra área, no deja de vincularse a un campo particular donde ese diálogo se hace fructífero, ni abandona la naturaleza peculiar que lo circunscribe. Tratándose de conformar el espacio de la investigación en educación artística, no se podrá dejar de invocar la inmanencia de la obra de arte, el campo de posibilidades educativas que toda obra exhala, a partir de sí, promovida en contextos expositivos y museológicos, mediada por críticos, curadores, servicios educativos, periodísticos y otros agentes culturales. Y esta es una superficie inacabable que integra la educación artística y le completa el sentido.

No siendo este el espacio para un trabajo que nombre los sitios de problematización de la investigación en educación artística, y escribiéndose este artículo a partir de la matriz personal de un profesor/artista/investigador nacido en las artes visuales, lo que le determina dónde se coloca el punto de vista, no debería dejar de referirse la naturaleza no disciplinar de la educación artística, inclinada a veces para áreas disciplinares (de la música, del teatro, de la performance...) o caminando terrenos interrelacionales, híbridos o sin frontera. Ni debería, en la actualidad donde el formalismo visual dejó de ser central, evocarse la pertinencia del campo de la cultura visual y el modo como este espacio invade toda la educación artística, en la misma proporción en que la imagen invade lo cotidiano y nos obliga a pensar sobre ella, haciendo crítica nuestra postura delante de la cultura hegemónica que quiere ahogar nuestra vinculación para tener una voz, tejer complicidades y solidaridades con quien quiere tener una voz agonística en la sociedad que nos amarga.

### TERCERO-INVESTIGAR

*“Las universidades parecen casi funcionar como la política -o como los políticos-, viven pensando y reflexionando sobre el mundo, pero como si el mundo estuviera dentro de sus paredes”*

(Fragateiro, 2005, p. 17)<sup>(7)</sup>

Naturalmente, la discusión sobre “investigación en educación artística” y en “arte” no se refiere a la pre-cuestión arriba evocada, ni a las tensiones del arte en el núcleo de su producción, la discusión tiene que aclarar la naturaleza amplia de la materia siempre plena de intersubjetividad donde se mueve (arte, educación, cultura visual, desarrollo). Tratar la “educación artística” como un territorio de ramificaciones disciplinarias múltiples que no se contenta en la evocación de las “ciencias de la educación” y de lo “artístico” ni en su suma, que la distingue como un campo epistemológico y ontológico singular, no impide el establecimiento del “arte” como su foco, entendiendo que es en el esfuerzo del arte por pensarse a sí misma, en la capacidad de suspensión que domina, en esa búsqueda de procesos peculiares de producción de pensamiento, que reside la esencia del carácter particular de esta área de acción/investigación. La pertenencia a la “educación” tiene su esplendor en un campo particular, preciso, distinto de las ciencias de la educación, por precisar un contenido que por su naturaleza viral las contamina. Y en ese sentido, no negándole la autoridad y el campo de posibilidades

---

7. Original consultado en portugués: “As universidades parecem quase que funcionam como a política, ou como os políticos — vivem a pensar e a reflectir sobre o mundo, mas como se o mundo fosse dentro das suas paredes.”

para agrandar el sentido y las posibilidades de globalizar el estudio, se considera como siendo un terreno otro que se trata, propio, donde la "educación artística" se funde en lo "artístico", núcleo que en ella se entraña como su ente: (...) lo que está en juego es la liberación total relativamente a modos de pensamiento y de expresión pre establecidos, con vistas a la promoción necesaria de maneras de sentir y decir específicamente nuevas, cuya búsqueda implica, por definición, el máximo de aventura" (Breton, 1994, p. 46). Esta promiscua e incestuosa relación amarra la naturaleza de la "educación artística" a la intersubjetividad del "arte" y de su devenir, y se amplía a la dimensión social y cultural de la educación.

"El educador democrático no puede negarse al deber de, en su práctica docente, reforzar la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión." <sup>(8)</sup>

(Freire, 2004, p. 33)

Y lo vincula a la contemporaneidad, plano donde el arte se enfrenta a sí mismo en la transgresión ante sí mismo, desligado de la necesidad de volverse novedad e instrumento, e incómodo al enfrentar la permisividad de lo hegemónico y suspendiendo la entrega a la actividad seductora al poder que le ofrece la espectacular escena de sus instituciones. En el sistema se construyen las alternativas y se presentan las contradicciones, se disputan las representaciones intersubjetivas de los sujetos y de las comunidades:

"la creación de una hegemonía y ver por qué los artistas pueden desempeñar un papel importante en la subversión de la hegemonía dominante. En nuestras posdemocracias, en las que celebra un consenso pospolítico como gran avance para la democracia, las prácticas artísticas críticas pueden desbaratar la imagen agradable que el capitalismo de las grandes empresas está intentando difundir, al situar en primer plano su carácter represivo, y también pueden contribuir, de muy diversas formas, a la construcción de nuevas subjetividades. Esa es la razón por la que las considero una dimensión decisiva del proyecto democrático radical."

(Mouffe, 2007, p. 70)

Se pretende dejar en claro que se entiende a la investigación como un campo de producción de conocimiento, un espacio de construcción metodológica de un saber que se ofrece públicamente, soltando una emanación contaminante. Se fomenta un diálogo público entre los actores implicados en la investigación, se amplían relaciones interpersonales y societales, se confrontan campos del hacer y de la búsqueda de lo inalcanzable, se procura actuar "al traer a la luz los movimientos del pensamiento, disipa la sombra interior donde se tejen las tramas del enemigo" (Foucault, 2006, p. 131).

---

8. Original consultado en portugués: "O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insumissão."

## CUARTO-¿INVESTIGAR?

“El análisis de cualquier obra plástica mostrará que ella desconoce cualquier otra manera de producir las afirmaciones que son específicas de su medio.” <sup>(9)</sup>

(Rothko, 2007, p. 127)

Los dilemas de la “investigación en educación artística” están en este artículo evocados en la consciencia de que merecen tratamientos más completos y diversos que fomenten la necesaria controversia generadora de mayor discernimiento, actualidad y realización efectiva. La historia de la investigación en educación artística es reducida, y demasiado circunscrita a grupos pocos relacionados entre sí, aunque se registren esfuerzos considerables por la inversión de este panorama. Urge extender el campo de esta discusión más allá de las fronteras de cada grupo aislado que construye su propia experiencia, en las lagunas que el aislamiento siempre supone.

“Pero casi cincuenta años de experiencia de culturas de complejidades extremadamente diversas me convencieron de que Occidente cometió un gran error al no querer considerar los conocimientos y capacidades muy particulares desarrolladas en otras culturas, solo porque ellas no son conformes a nuestros modelos científicos. Tenemos mucho que aprender del estudio de las otras culturas.” <sup>(10)</sup>

(Hall, 1996, p. 105)

En donde escribo, la atención en esta área es reciente y diminuta, inscrita en un esfuerzo de relacionamiento intercontinental de donde se esperan recoger enseñanzas. De cualquier modo, en la ciudad de Porto (Portugal), el impulso de un pequeño grupo de investigadores siembra posibilidades, se escoge un camino, se privilegia la acción/investigación, se fomenta la convocatoria de profesores/artistas/investigadores para un modelo de investigación participativo, implicado en la acción, procurando una consciencia de sí, actores sociales. Se procura un campo de implicación, no la constitución de una “clase especializada” distanciada, sino comprometida con los “participantes en la acción”, constituidos por entidades singulares con voz y presencia agonística. Que el esfuerzo no establezca ni procure neutralidad celebratoria, alojada en terrenos confortables donde los investigadores usen “guantes y máscaras” para no contaminar ni ser contaminados en lo que acontece (Paulo Freire).

---

9. Original consultado en portugués: “A análise de qualquer obra plástica mostrará que ela desconhece qualquer outra maneira de produzir as afirmações que são específicas do seu meio.”

10. Original consultado en portugués: Mas quase cinquenta anos de experiência de culturas de complexidades extremamente diversas convenceram-me de que o Ocidente cometeu um grande erro ao recusar considerar os conhecimentos e capacidades muito particulares desenvolvidos noutras culturas, apenas porque elas não são conformes aos nossos modelos científicos. Temos muito a aprender do estudo das outras culturas.”

## QUINTO-INVESTIGAR

“Periferia o contexto: esas son las nuevas palabras de orden de la actividad artística –que excluyen el cuerpo circunscripto, delimitado, de la obra, para promover el espacio que ella habita, sus cercanías. ¿Cómo calificar y definir ese movimiento de pasaje de los cuerpos hacia su habitación, esa transmisión de aura en presencia de un área en extensión y diseminación?” <sup>(11)</sup>

(Cuaquelin, 2006, p. 119)

No se pretende usar el vigor de un manifiesto en este artículo, donde apenas se despunta un posicionamiento personal que ancla el sentido de la investigación en el devenir propio del profesor/artista/investigador. Se reconoce que la “investigación en educación artística” asume la urgencia de aclarar su devenir, afirmando sin indecisión que depende de su vinculación al campo epistemológico y ontológico en que se funde, en un proceso participativo y amplio. Urgencia que se amplía, según el autor de este artículo, en la insatisfacción de la “investigación en educación artística” por no haber conseguido todavía liberarse de las amarras académicas, institucionales y metodológicas de la “investigación en ciencias sociales” y de la “investigación en ciencias de la educación” y aproximarse a los esfuerzos de la “investigación en arte” para encontrar sus propios espacios de autonomía y legitimación.

Será preciso ampliar los esfuerzos que se mueven en búsqueda de la incorporación en el “texto de investigación” de otros lenguajes, de la legitimación del uso de la intersubjetividad poética inherentes a lo artístico y en el rechazo perentorio de sumisión a los dictámenes fundamentados en áreas distintas y que se mueven en devenires propios. Esta señalada urgencia se fundamenta en la insatisfacción persistente delante del auto anunciado esplendor de los modelos hegemónicos que asfixian el ejercicio democrático de una práctica agonística que conflictúe lo real y posibilite espacios para un futuro que queda abierto.

“El buen ciudadano, el buen miembro de la familia, el buen trabajador, la buena persona implican prácticas administrativas para modelar y tallar al ciudadano.” <sup>(12)</sup>

(Popkewitz, 2011, p. 19)

Se insiste, todavía, en esta punta final de un artículo que apenas pretende abrir perspectivas de abordaje de la investigación en educación artística, en la preeminencia de volverse explícita que la construcción de conocimiento se puede inscribir en prácticas administrativas, en gubernamentalidades (Foucault, 1996), o contraponerle búsquedas agonísticas que hagan poco confortables las ideas naturalizadas.

---

11. Original consultado en portugués : “Periferia ou contexto: essas são as novas palavras de ordem da actividade artística — que excluem o corpo circunscripto, delimitado, da obra, para promover o espaço que ela habita, suas cercanias. Como qualificar e definir esse movimento de passagem dos corpos para a sua habitação, essa transmissão da aura em presença a uma área em extensão e disseminação?”

12. Original consultado en portugués : “O bom cidadão, o bom membro da família, o bom trabalhador, a boa pessoa implicam práticas administrativas para moldar e tallar o cidadão.”

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G.** (1993). *A Comunidade que vem*. Tradução de António Guerreiro. Queluz de Baixo – Barcarena: Editorial Presença.
- Agamben, G.** (2010). *Nudez*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água.
- Appadurai, A.** (2004). *Dimensões Culturais da Globalização*. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Editorial Teorema
- Baudrillard, J.** (1992). *Da Sedução*. Tradução de Tânia Pellegrini. São Paulo: Papyrus.
- Bauman, Z.** (2005). *Vidas Desperdiçadas*. Tradução de Pablo Hermida Lazcano. Madrid: Ediciones Paidós.
- Breton, A.** (1994). *Entrevistas*. Tradução de Ernesto Sampaio. Lisboa: Edições Salamandra.
- Calabrese, O.** (1987). *A idade neobarroca*. Tradução de Carmem Carvalho. Coimbra: Edições 70.
- CIEBA (2010)**. *Investigação em arte - Uma floresta muitos caminhos, 1*.
- CIEBA (2011)**. *Investigação em arte - Uma floresta muitos caminhos, 2*.
- Cauquelin, A.** (2008). *Frequentar os Incorporais*. Tradução Huendel Viana. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G.** (2011). *Lógica da sensação*. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro.
- Dias, F. R.** (2011). "Poiesis" e "Logos" - Estratégias de relação entre o discurso e a produção artística no âmbito de uma investigação em arte. En *Investigação em Arte e Design: Fendas no Método e na Criação, 2*, pp. 81-101. Lisboa: FBAUL-CIEBA.
- Ferrão, H.** (2011). Narrativas rizomáticas, velhos e novos paradigmas investigativos na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. En *Investigação em Arte e Design: Fendas no Método e na Criação*, pp. 46-52. Lisboa: FBAUL-CIEBA.
- Foucault, M.** (2006). *O que é um autor?* Tradução de António Fernando Casais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Vega.
- Fragateiro, F.** (2007). Entrevista. En *Nexus 00: 7 Entrevistas - Práticas Interdisciplinares*, pp. 9-21.
- Freire, P.** (2004). *Pedagogia do Oprimido*. Porto Alegre: Paz e Terra.
- Hall, E. T.** (1996). *A Dança da Vida - A Outra Dimensão do Tempo*. Tradução de Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água.
- Hernández, F.** (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Irwin, R. L.** (2008). A/r/tografia: uma mes-tiçagem metonímica. En Barbosa, A. M. e Amaral, L. (org.). *Interterritorialidades, ídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora SENAC e Edições SESECSP.
- Macedo, D.** (2011). *A Democracia Imposta*. Diálogos com Noam Chomsky e Paulo Freire. Tradução de Graça Gami. Ramada (Odivelas): Edições Pedagogo.
- Mouffe, C.** (1996). *O Regresso do Político*. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva.
- Mouffe, C.** (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona.
- Perniola, M.** (1993). *Do Sentir*. Tradução de António Guerreiro. Queluz de Baixo – Barcarena: Editorial Presença.
- Popkewitz, T. S.** (2011). *Políticas Educativas e Curriculares*. Abordagens Sociológicas Críticas. Ramada (Odivelas): Edições Pedagogo.
- Rancière, J.** (2004). *The politics of aesthetics*. Traduzido e com uma introdução por Gabriel Rockhill. Londres: Continuum.
- Rothko, M.** (2007). *A realidade do artista*. Tradução de Fernanda Mira Barros. Lisboa: Edições Cotovia.
- Sontag, S.** (1987). *Contra a Interpretação*. Tradução de Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM.

# Las prácticas de la educación artística. Un acercamiento posmetafísico

Dr. Hernán Ulm <sup>(1)</sup>

*La estética sufre una realidad desgarradora (dechirante). Designa, de un lado, la teoría de la sensibilidad como forma de la experiencia posible; del otro, la teoría del arte como reflexión de la experiencia real. Para que los dos sentidos se reúnan, es preciso que las condiciones de la experiencia en general devengan ellas mismas condiciones de la experiencia real; la obra de arte, por su parte, aparece entonces realmente como experimentación.*

*Gilles Deleuze, Lógica del sentido*

## La cuestión posmetafísica

Desde el nacimiento de la filosofía bajo su fundación parmenídea en Occidente todo gira en torno a la cuestión ¿Qué es? ¿Qué es la Verdad? ¿Qué es la Historia? ¿Qué es la Ciencia? ¿Qué es el Arte, qué es la Educación? Este modo de preguntar muestra que la filosofía occidental se ha comprendido como un pensamiento del ser que se encuentra más allá de los entes que se aparecen. El Ser se debe pensar fuera del ámbito de la existencia ya que ésta depende de aquel y en esta no aparece el fundamento que la hace ser: la existencia es variable, móvil, inestable, cambiante: nunca muestra un rostro verdadero. La metafísica se instala en este modelo y determina, así, los ámbitos legítimos de aquello que puede y debe ser pensado. Solo se puede pensar lo que es. Y solo lo que es resulta pensable. Y solo el ser puede ser dicho. Solo el pensamiento del ser puede ser enunciado. Ser, pensamiento, lenguaje, constituyen la tríada que rodea a la Identidad como aquello que, presentando siempre lo Mismo en el Origen, funda la historia y sus diferencias. Pensar es remontar las diferencias hasta el Origen en que lo mismo cancela el diferir (aunque el Origen pueda encontrarse al final de la deriva y la Historia sea, así, recuperación del Origen). Las diferencias no son sino el lado negativo de los mismos: su inversión,

---

**1.** Hernán Ulm es licenciado y magíster en Filosofía por la Universidad Nacional de Salta y Doctor en Literatura por la Universidad Federal Fluminense de Río de Janeiro. Es Profesor de Problemáticas Estético Filosóficas en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la UNA, Director del Instituto de Investigaciones en Cultura y Arte (IICA) dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Salta y miembro del Comité Académico de la Maestría en Derechos Humanos de la UNSA.

su falta, su carencia: la existencia revela su ausencia de Ser. Pensar es responder a la voluntad de verdad y al funcionamiento razonado de nuestras facultades. La buena voluntad del pensador determina la verdad de sus enunciados. Pero, como mostrará esa historia, la buena voluntad se revela más bien como voluntad de poder y la verdad no dice la plenitud del ser sino más bien impone un orden que jerarquiza las diferencias según relaciones de poder que pretenden detener el movimiento incesante de devenir. La voluntad de verdad se vuelve verdad de la política. O, simplificando, la voluntad de verdad se revela voluntad de poder: la metafísica no se pregunta tanto qué es, sino que impone un querer. Desde entonces la cuestión es otra: quién quiere que el Arte sea esto o aquello. Quién quiere que la Educación sea esto o aquello (ese querer, por cierto, no responde a la voluntad de un Sujeto que impone sobre los demás un punto de vista sino a un agenciamiento que constituye a sus sujetos y regula los puntos de vista). Se nos dirá que si no hemos pensado primero qué es el Arte, qué la Educación, no podremos reconocer luego aquello que lleva el nombre de arte, de educación. Pero esta posición no se aleja de la pretensión metafísica del reconocimiento. Para reconocer antes hay que haber conocido y para haber conocido debemos haber pensado algo que no se nos ha, enteramente, presentado. Otra manera de formular el problema es, sostenemos, posible: perseguir y analizar, en los modos de existencia, en lo que ha producido una forma legítima del aparecer, las fuerzas que han operado para la constitución de tal o cual objetividad, de tal o cual subjetividad: ya no preguntaríamos qué es, sino cómo existe el Arte, la Educación (o mejor, para evitar el riesgo de una sustantivación que queremos rechazar, cómo existen las prácticas artísticas, las prácticas educativas, en el mismo sentido en que Michel Foucault podía preguntarse por las prácticas discursivas y no discursivas que daban sentido a procesos de objetivación y subjetivación en el pensamiento occidental). Así, ya no se trataría ahora de pensar la diferencia como negatividad de lo mismo sino afirmar las condiciones de su posibilidad, hacerlas diseminar y proliferar de modo que aquí y allá la diferencia invalide cualquier orden de jerarquía que establezca la prevalencia de unas definiciones por sobre otras.

Pero, entonces, más allá de la pretensión metafísica, debemos decir que cualquier definición supone la delimitación de un ámbito de exclusión que no es, ella, metafísica sino política: no se trata de establecer un ámbito de verdad (la cual, como se ha dicho otras veces, es una "producción social de sentido") sino de determinar legitimidades a las que acceden algunas prácticas (discursivas y no discursivas) en función de lo señalado por tal delimitación: una forma, podríamos decir, de trazar los límites del territorio de lo normal y de lo común que no tiene en cuenta principios epistemológicos, sino más bien órdenes que establecen relaciones de poder dentro de un agenciamiento social (la epistemología, siendo, en verdad, uno de esos órdenes legitimatorios). La metafísica trata, en última instancia de delimitar aquello que podrá o no aparecer dentro del ámbito normalizado de lo común (y, en primer lugar, del aparecer sensible, de las formas de la percepción normalizadas dentro de un agenciamiento social). Así, la verdad de la definición es una política que, lejos de establecer las condiciones ciertas en las que algo se determina, produce, según principios que exceden cualquier epistemología, las condiciones por las que se separa, en el interior de un territorio común, aquello que tendrá su lugar legítimo y aquello que será incesantemente expulsado a la periferia de lo que se considera como "sin lugar". Por ello no se trata de hacer una metafísica mejor (no excluyente ni exclusiva, como si eso fuera posible) sino de realizar un desplazamiento político que muestra que es posible pensar la diferencia de lo existente en la diversidad de su aparición.

En este sentido, un pensamiento posmetafísico se puede resumir como el desplazamiento entre dos modos diferentes del preguntar: desde el modo del preguntar acerca de qué es (para nuestro caso qué es el arte, qué es la educación artística), en una tradición que hunde sus raíces metafísicas hasta Parménides, hacia un preguntar en torno a los modos de existencia (para nuestro caso, los modos de existencia de las prácticas artísticas, los modos de existencia de las prácticas de la educación artística)<sup>(2)</sup>. Este desplazamiento supone que no preguntaremos ya, y que nuestra búsqueda no se orientará, ni por la esencia que define una entidad (el arte, la educación), ni por la sustancia que permanecería idéntica como substrato de cualquier diferir, ni por el origen que establece desde fuera de los tiempos las características de un objeto resplandeciente (la belleza), ni por las condiciones trascendentales por las que se reconocerán sentimientos que forman parte de un territorio exclusivo (la estética en sentido kantiano), sino por las prácticas que configuran maneras de aparecer singulares que se presentan en el interior de un agenciamiento social según modos específicos de distribución de lo sensible y los modos legítimos de su aparecer. Digamos que nuestra pregunta se puede formular así: ¿bajo qué condiciones una práctica puede o no ser percibida como artística en tal o cual agenciamiento social? ¿Qué sistemas de fuerzas y de exclusiones organizan el reparto de un territorio en el que algunas cosas se aparecen como artísticas y otras son excluidas de ese territorio y no son, por ello, tema de ninguna educación? Según la primera orientación, la tarea del Arte y de la Educación sería, entonces, acercarnos tanto como sea posible a los criterios esenciales definidos por esa identidad (sea esta la identidad de una Forma, la de un Lenguaje, la de una Disciplina). Todo lo que no cumpla con esos criterios (lo que no tenga Forma de lo Bello, lo que no se articule según las reglas de algún Lenguaje, lo que no se configure según los criterios de una Disciplina) deberá ser, pues, excluido de nuestra consideración, de nuestra práctica educativa hacia una región que se considerará No Arte: no será tema de ningún aprecio, de ninguna enseñanza. Bajo la segunda orientación (la que aquí queremos proponer), la pregunta exige que establezcamos las condiciones por las que, bajo determinadas circunstancias, según un juego de fuerzas siempre diferente, y acorde a las discontinuidades que marcan el pasaje de un agenciamiento social a otro, algo nace (en el sentido en que la tragedia nace, según Nietzsche, en el encuentro de las fuerzas de Apolo y Dionisos) en el interior de un territorio como expresión de aquello que, dentro de los márgenes de tal agenciamiento, se denomina arte y está sometido a las premisas de una educación. Así, pues, este modo de preguntar se problematiza por las condiciones de emergencia o no de las prácticas artísticas y las prácticas educativas que corresponden según el agenciamiento del que se trata: no nos preguntaremos qué es el arte entre los griegos sino cómo algo como la poética pudo surgir en el interior del pensamiento antiguo; no nos preguntaremos qué es lo bello en la modernidad sino bajo qué condiciones la cuestión del gusto surgió como modo de normalizar la circulación de las obras. No hay, en definitiva, notas esenciales que reúnen las características de una idea que define anticipadamente todos los modos de existir posibles. Por el contrario, cada modo de existencia exige que pensemos el conjunto de fuerzas que lo han producido y que le dan, cada vez, su singularidad específica. Un modo de existencia expresa, así, la contingencia del agenciamiento social al que pertenece y puede ser abordado genealógicamente, es decir, siguiendo las intersecciones (una posición postmetafísica, en su rechazo a la esencia, implica un pensamiento interseccional en donde todas las identidades han sido abandonadas) que lo producen.

---

3. Este desplazamiento no es nuevo y tiene antecedentes en los pensamientos de Spinoza, Nietzsche, Simondon, Foucault, Deleuze, entre otros.

## Las prácticas del arte y la educación artística en perspectiva posmetafísica

Sucede a los artistas y a los que pensamos en, desde, con, junto a las prácticas artísticas que, en congresos, exposiciones, reuniones familiares y encuentros institucionales, se nos presente, tarde o temprano, la cuestión de dar solución a la cuestión Qué es el Arte. La pregunta espera, como ya dijimos, una respuesta asertiva, categórica, que determine de una vez la identidad de una práctica que, cada vez, parece escabullirse de cualquier definición. Algo que desde entrado el siglo XX parece haberse agudizado ante la emergencia, en el seno de lo artístico, de prácticas y agentes que no eran parte del territorio de las artes: desde los desafíos dadaístas a la proliferación de las performances, pasando por las actividades de las intervenciones callejeras urbanas y el surgimiento de expresiones políticas que encuentran en las artes un medio propicio de expresión o los cruces intermediales que trazan una zona de incertidumbre entre el funcionamiento técnico de los aparatos y sus devenires artísticos: minorías sexo-genéricas, étnicas, comunidades ancestrales, niñeces, alteridades impensables de la razón, acciones efímeras, trabajos que, sobredeterminados por los procesos técnicos, se encuentran en el cruce de tradiciones artísticas que vienen a borrar... poniendo en cuestión el estatuto de la obra y del autor, creando el escándalo de prácticas colectivas cuyo carácter efímero impide considerarlas como "cosas"...

Considerados metafísicamente, el arte y la educación artística, modelados según un paradigma metafísico que atravesó las llamadas academias y escuelas de Bellas Artes, limita las chances para pensar estas prácticas de las artes y su educación ya que las mismas estarían, desde el inicio, fuera de ese ámbito metafísico de producción. Estos modelos expresan, en última instancia, fórmulas que reproducen regímenes que configuran lo que se considera y puede o no ser enseñado como parte de dispositivos curriculares en la formación docente de la Educación Artística. Por ello, queremos mostrar que, frente a estos regímenes es necesario formular un modelo posmetafísico de la práctica y la educación artística que configure otros modos políticos de y para la formación docente que implique la apertura de alternativas democráticas y participativas (Rancière) de aquellos agentes que han sido invisibilizados por esa política metafísica.

Desde su creación, la Universidad Nacional de las Artes se ha propuesto propiciar una concepción de las artes que las posicione como un modo de construcción de conocimiento. Y esto en la medida en que las prácticas artísticas se piensan como prácticas de pensamiento (Deleuze-Guattari) que problematizan las condiciones sensibles de un aparecer político común. Según lo venimos mostrando, no se trata de saber qué son las artes sino de considerar las políticas inscriptas en las prácticas artísticas como expresiones de un sistema de exclusiones que legitima un orden normalizado de percepciones que se consideran comunes (es decir, formando parte de una comunidad). Pero considerar a las artes como formas de producción de conocimientos no significa que las artes adquieran el estatuto de legitimidad a partir de principios metodológicos y epistemológicos (sean estos del este o del oeste, del norte o del sur) que forman parte de los principios colonizadores del saber propios de la cultura occidental. Al fin y al cabo, la epistemología, como dijimos antes, es un conjunto de reglas que legitiman y responden a criterios que son, en primer lugar, políticos (tal vez es el mayor de los discursos que disciplinan las prácticas del conocimiento). Y, si es cierto que es posible dar una batalla política dentro de la epistemología, también es cierto que podemos intentar mostrar que lo que las prácticas artísticas producen no se dejan validar según las reglas de ninguna ciencia. Y esto no significa devolver a las prácticas artísticas y a su

educación al ámbito de lo puramente irracional (un retorno a una especie de romanticismo que no cesa de circular bajo diferentes máscaras pero que siempre revela su rostro autoritario), sino mostrar que la economía de sus saberes no responde a los criterios establecidos por los discursos en torno al conocimiento científico (el conocimiento no resume todo el pensamiento: el arte piensa según principios que no se objetivan como un conocer). Toda epistemología quiere, en primer lugar, no la verdad sino la legitimidad de las prácticas que ella toma bajo su control. Así, aquellas que no responden a sus criterios normativos son alejadas bajo la forma minorizada del “conocimiento no científico” (saberes populares no colonizados, el arte como mera ilustración del conocimiento serio, etc.). Desde la perspectiva que queremos sostener aquí, se trata pues de inventar maneras singulares en que las prácticas artísticas constituyen un ámbito de producción de pensamiento que en el movimiento de sus experimentaciones (ese movimiento sin cesar desgarrado) elaboren una heurística del saber y de la producción del sentido que se encuentran implicadas en tal actividad y que nos permitan formular estrategias pedagógicas para la formación docente tendientes a garantizar la emergencia en este territorio de agencias diversas y tradicionalmente invisibilizadas por las normas académicas de las instituciones científicas. En este sentido, las prácticas del arte (como afirmaban Deleuze y Guattari) son prácticas del pensamiento (y el pensamiento no se limita como mera actividad del conocer). El arte piensa y piensa según medios que le son específicos y que la educación en artes puede tomar en consideración. Según la heurística que proponemos no se confrontan objetos a sujetos (fórmula general del método del conocer), sino que se realiza la experimentación que establece los límites de aparición de una percepción sensible como parte de unas prácticas artísticas y su educación dentro de un territorio que se está, él mismo, construyendo (relación inmanente entre arte-educación-investigación que indicaremos en seguida). Se trata, entonces, de problematizar las prácticas de producción atendiendo a los puntos de vista inscriptos en ellas por parte de las y los agentes que los realizan. Se trata, parafraseando a Gilles Deleuze, de indicar la vida que aparece en la inmanencia de la obra. Una heurística de las prácticas artísticas se presenta, así, como una investigación en torno a aquello que conforma el pensamiento en artes, en la medida en que el modo de existencia de las prácticas artísticas y su educación constituye uno de sus problemas principales (el problema que constituye su asunto propio).

### **Investigación en artes en una perspectiva posmetafísica**

La cuestión no deja de tener resonancias para las prácticas educativas implicadas en los procesos de creación. Cualquier definición de las prácticas artísticas que implica no solo la institución de un territorio sino, en primer lugar, aquel orden de exclusiones por las cuales algo se aparecerá o no como parte de un modo legítimo dentro de ese territorio instituido exige también pensar las prácticas educativas mediante las cuales se podrán producir las artes. Por ello, las prácticas de la educación artística estarán comprometidas por las exclusiones así establecidas por una definición. Que las prácticas artísticas sean un conjunto de técnicas destinadas a la producción de un tipo de objetos específicos portadoras de la forma de lo bello y, entonces, la educación en arte será la elaboración de reglas destinadas a asegurar la destreza técnica de los aprendices de un oficio; que sean disciplinas que obedecen a principios metodológicos (panoptización de las artes) y, entonces, la educación en artes deberá establecer las condiciones de acceso a tal formación institucional de las artes; que sean lenguajes que se comprenden según reglas de enunciación singulares (y que en el límite encuentran un lugar de diálogo, en tanto lenguajes, en una traducción pretendidamente interdisci-

plinar), entonces la educación en artes será la elaboración de una lengua común que puede ser, eventualmente, traducida en otra lengua en un ideal comunicativo consensual, una especie de asamblea de las artes; que sea un tipo de trabajo específico que se elabora a partir de las condiciones afectivas de determinadas materialidades expresivas y, entonces, la educación en artes deberá trabajar en las formas en que las materialidades sensibles expresan sus singularidades intraducibles; que sean experimentaciones que nos obligan a repensar el ámbito de repartición de lo sensible en un agenciamiento social y, entonces, la educación en artes deberá asumir el riesgo político de tal repartición. O que sean, como sostenemos en nuestra cátedra, una manera de pensar que interrumpe los flujos cotidianos de la sensibilidad (Ulm, 2021) y, entonces, la educación artística supondrá una tarea genealógica que, por un lado, muestra la construcción de una sensibilidad común y, luego, intenta señalar las condiciones específicas en que las artes pueden desviar, suspender, cortar, poner entre paréntesis (todas dimensiones de la noción de “interrupción”) esas normalidades producidas. Todas estas definiciones suponen, antes que otra cosa, regímenes de exclusión que la práctica educativa no puede dejar de considerar. Y es considerando estos regímenes de exclusión, es decir, considerando que cada definición implica un régimen de exclusiones, que la propia educación en artes, se constituye (recursivamente) en un ámbito de investigación artística. Esto es: la práctica de la educación en artes se expresa como un modo de investigación que problematiza la noción de práctica artística y su modo de educación. Y esto a su vez supone que la práctica de la educación en artes es cuestionada por esta investigación que tiene al sentido de las exclusiones artísticas como tema inmanente a sus preocupaciones. En síntesis, una perspectiva posmetafísica que interroga por el modo de existencia de las prácticas artísticas problematiza también las prácticas educativas en artes. De tal forma, quisiéramos proponer que se trata de considerar el proceso de esta investigación en la inmanencia que queremos señalar como “educación-arte-investigación”. Así, queremos indicar que la educación en artes se ve modificada por la emergencia de nuevas condiciones que son, ellas mismas, el resultado de una investigación artística (llamamos aquí investigación en arte a la práctica que realizan agentes a los fines de reformular incesantemente el territorio de legitimidad de su práctica). Si tradicionalmente el arte fue el tema de una investigación que la tomaba como objeto (filosofía del arte, antropología del arte, historia del arte, semiótica del arte) queremos presentar la posibilidad de que las prácticas artísticas constituyen ellas mismas modos de producción de sentido que no dejan de modificar las condiciones de emergencia de criterios de reconocimiento de lo que ellas mismas sean. En este sentido la “educación-arte-investigación” expresa el nombre de una heurística en la que las tres palabras no son portadoras de una identidad sino manifestaciones de una pregunta que no cesa de fracturar cualquier tensión esencialista por el encuentro interseccional de sus intereses diversos.

De esta manera, sostenemos que la investigación en artes se inscribe como cuestión política de la educación artística en tanto determina el ámbito en que se configuran la cuestión de los modos de existencia de las prácticas artísticas.

En conclusión, la “educación-arte-investigación” no existe como una abstracción sino como un conjunto de prácticas que van configurando reglas propias en tensión con otras prácticas en el interior de un agenciamiento social dado. Hay prácticas artísticas como diferencial de las reglas productivas que regulan sus modos de aparición. Hay prácticas artísticas como afirmación de un pensamiento que excede al conocer. Por ello, no se trata de definir de una vez el Arte, sino de hacer la genealogía

de las diversas maneras como se definieron las prácticas artísticas (tanto a nivel discursivo como no discursivo). Así, no se trata de decidir si tal o cual práctica es o no artística en relación a una definición que le es siempre exterior sino de preguntarnos cómo piensa esa práctica que existen las artes. Y, complementariamente, preguntarnos cómo ese pensamiento puesto en práctica nos obliga al mismo tiempo a cuestionar los límites en los que otras nociones de arte han sido y serían posibles. Una heurística se hace genealogía mostrando que las diversas definiciones dadas de las prácticas artísticas responden a diversos juegos de fuerza que tensionan y modifican un agenciamiento social. Digamos, en definitiva, que las prácticas artísticas, su educación y su investigación siempre están situadas. Esto es: se singularizan en un sitio específico en donde cobra sentido afirmar su potencia como modo de existencia. Solo así, colocada en su sitio (es decir en el lugar que le es propio, pero, también dentro de aquello que traza los límites de su posibilidad), la "educación-arte-investigación" podrá, ella misma, producir la diferencia en nuestras prácticas políticas y promover la participación democrática de agentes sociales que modifican incesantemente el territorio de la legitimidad.

## Bibliografía

- Agamben, G.** (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Baudelaire, C.** (2018). "Salon 1859", en *Curiosités esthétiques suives de l'art romantique*. París: Garnier.
- Berardi, F. ("Bifo")** (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Braidotti, R.** (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Brea, J.** (ed.) (2015). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Brea, J.** (2016). *Las tres eras de la imagen*. Madrid: Akal.
- Crary, J.** (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Paidós.
- Crary, J.** (2016). *Las técnicas del observador*. Murcia: Cendeac.
- Deleuze, G.** (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G.** (2003). *Deux régimes de fous*. París: Minuit.
- Deleuze, G.** (2005). *Derrames. Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G.** (2007). *Pintura. El concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G.** (2009). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena.
- Deleuze, G.** (2011). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F.** (2005). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Didi Huberman, G.** (2005). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Fischer-Lichte, E.** (2003). *Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung*. En Joachim Küpper y Christoph Menke (eds.) *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. Fráncfort: Suhrkamp.
- Foucault, M.** (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. París: Gallimard.
- Foucault, M.** (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M.** (1994). *Une esthétique de l'existence. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours*. En *Dits et écrits*, t. IV. París: Gallimard.
- Haraway, D.** (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Consonni.
- Le Bretón, D.** (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Lyotard, J-F.** (1979). *Discurso, figura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lyotard, J-F.** (2002). *La confesión de Agustín*. Buenos Aires: Losada.
- Lyotard, J-F.** (2006). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Michaud, P.-A.** (2017). *Aby Warburg y la imagen en movimiento*. Buenos Aires: Libros UNA.
- Mondzain, M-J.** (2013). *Imagem, ícone, economia. As fontes bizantinas do imaginário contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Nietzsche, F.** (2012). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Panofsky, E.** (2001). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza
- Panofsky, E.** (1999). *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets.
- Panofsky, E.** (1975). *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Madrid: Alianza.
- Panofsky, E.** (1979). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Rancière, J.** (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, J.** (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Rancière, J.** (2019). La inteligencia artificial: el poder de enunciar la verdad. En Graciela Speranza (ed.). *Futuro presente. Perspectivas desde el arte y la política sobre la crisis ecológica y el mundo digital*. Buenos Aires: Siglo XXI-Universidad Torcuato Di Tella.
- Schechner, R.** (2012). *Estudios de representación. Una introducción*. México: FCE.
- Serres, M.** (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE.
- Severi, Carlo** (2010). *El sendero y la voz*. Buenos Aires: SB.
- Simondon, G.** (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Simondon, G.** (2018). *Psicología de la técnica (curso 1960-1961)*. En *Sobre la técnica*. Buenos Aires: Cactus.
- Steyerl, H.** (2016). *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ulm, H.** (2021). *Rituales de la Percepción. Artes, técnicas, políticas*. Buenos Aires: UNA.
- Valéry, P.** (1999). La conquista de la ubicuidad. En *Piezas sobre arte*. Madrid: Visor.
- Virilio, P.** (1991). *Guerre et cinéma I. Logistique de la perception*. París: Cahiers du Cinéma.
- Virilio, P.** (2003). *El arte del motor*. Buenos Aires: Manantial.
- Warburg, A.** (2005). *El renacimiento del paganismo*. Madrid: Alianza.
- Warburg, A.** (2008). *El ritual de la serpiente*. México. Sexto Piso.
- Wolflin, E.** (2006). *Conceptos fundamentales en la Historia del Arte*. Madrid: Espasa Calpe.
- Zumthor, P.** (2006). *La poesía y la voz en la civilización medieval*. Madrid: Abada.

# Fotos acerca de la Educación Artística de ingresantes a los profesorados de la UNA

Un punto de referencia local para la Investigación Educativa Basada en Artes

Juan Mayol <sup>(1)</sup>

## Introducción

Esta comunicación presenta un aspecto metodológico particular y algunos hallazgos ilustrativos de la investigación llevada a cabo con los ingresantes del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de la Artes, indagación que está plasmada como tesis doctoral <sup>(2)</sup> defendida en esta Universidad. Voy a hacer foco sólo en un aspecto de las múltiples formas de recolección de datos que son comunes en la investigación etnográfica, específicamente en la producción fotográfica, eclipsando otras formas que se dieron conjuntamente, como el registro de los discursos orales y escritos o la observación participante.

La investigación cualitativa realizada tiene un diseño etnográfico, pero con un abordaje metodológico artístico como es la Investigación Educativa Basada en Artes (Hernández, 2008; Barone y Eisner, 2012; Augustowsky, 2017; Marín-Viadel y Roldán, 2019 y Mesías-Lema y Ramon, 2021). Este innovador enfoque metodológico supone investigar los problemas educativos (sean artísticos o no) utilizando la producción artística como forma de recolección de datos, con el objetivo de desarrollar conocimiento válido acerca de los procesos de desarrollo y enseñanza.

Como dicen Barone y Eisner (2012), es un intento de usar las formas de pensamiento y representación artística como medio para comprender mejor el mundo. Esta perspectiva posee otras características interesantes tanto para las Artes como para la Educación, como es la promoción de un enfoque centrado en la experiencia de quien investiga, una "indagación vital" (Irwing y Cosson, 2004) que suele concretarse en la forma de una autoetnografía (Blanco, 2012). Esta estrategia metodológica tiene en cuenta

1. Lic. y Prof. de Psicología (UBA), Mg. en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO), Dr. en Artes (UNA) y adjunto a cargo de las asignaturas Problemáticas de la Psicología y del Sujeto y de Psicología Educativa del ATFD (UNA).

2. "Dialéctica del encuentro entre mundos posibles. Las concepciones de la Enseñanza de las Artes en ingresantes al Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes" (Mayol, 2022).

los sentimientos de la persona que investiga -como el extrañamiento, la camaradería o la añoranza- dentro de sus relaciones sociales en el propio contexto y una escritura narrativa en primera persona que pueda registrarlos, atributos también de la a/r/tografía<sup>(3)</sup>: “La práctica a/r/tográfica es una indagación vital, en dos sentidos: es una investigación que está viva y es una investigación que forma parte de la vida del investigador/a. Esta fuerte implicación personal es una cualidad intrínseca tanto de la creación artística como de la experiencia educativa...” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 888)

Este tipo de enfoques cualitativos propone caminos alternativos (artísticos) para comprender aquello que las metodologías clásicas no permiten, centrándose fuertemente en lo que la persona hace (y no sólo con palabras) y en la inclusión de los participantes en la reconstrucción de los significados y en la interpretación de los datos. Además, la escritura de tesis y de informes de investigación sustituyen o combinan modalidades más objetivistas, “distanciadas” -en impersonal como las formas tradicionales de escritura científica-, con formatos más narrativos, literarios, y en cierto modo más subjetivos (en primera persona), en donde quien investiga forma parte del objeto estudiado, está involucrado, como ocurre en la investigación y la crónica etnográfica. “Puede estar escrito de manera que no haya un significado exactamente literal de los resultados porque lo que se busca es provocar una nueva experiencia, una nueva forma de experimentar y de comprender el problema” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 886). Para lo cual pueden usarse palabras, pero también imágenes, sonidos y otras formas de comunicación.

Si bien estas nuevas formas de investigar en Educación Artística (EA) están “de moda” actualmente, no se encuentran todavía completamente legitimadas en sus originales caminos de producción de conocimiento científico y de los formatos de presentación de los resultados. “A pesar de sus evidentes beneficios, aportes y valores se trata de una estrategia que todavía está atravesando su proceso de legitimación académica” (Augustowsky, 2017, p. 154). Pero, en la medida que la investigación de referencia y la tesis defendida tienen mucho de esta metodología y forma de escritura, el formato de esta comunicación será coherente con la perspectiva.

## **La llegada a un nuevo mundo**

Llegué a la sede de los profesorados de la UNA en 2003, con un cargo de ayudante recién concursado en la asignatura Psicología General. Venía de la Facultad de Psicología (UBA), en donde me formé dentro del Constructivismo, el Marxismo, la Pedagogía Crítica y la Psicología Educacional. El enfoque socioconstructivista (Histórico Cultural) desde donde concebía el desarrollo humano generó desde el primer momento una colisión con las concepciones que parecían tener los ingresantes, que planteaban la convicción de que el talento artístico era algo que ya estaba en algunos, o que era innato, y que sólo había que encontrar la llave para acceder a eso que ya estaba allí, larvado, esperando a ser despertado.

Esta concepción innatista del supuesto talento artístico chocaba de lleno con la perspectiva constructivista que intentábamos impulsar desde la cátedra, en donde el talento o la capacidad es fruto de la acción reconstructiva de la persona en la práctica

---

**3.** Es un enfoque coincidente con la Investigación educativa a través de las Artes en EEUU, impulsado inicialmente por Irwin y Cosson (2004).

concreta. Esta fue la contradicción principal que ameritó la investigación. Había que estudiar las concepciones acerca de la EA en los ingresantes para comprenderlas y desarrollarlas, con la ilusión de que deviniera una mirada más crítica de sus propias concepciones naturalizadas (un objetivo pedagógico). Principalmente, porque la concepción innatista puede atentar contra el derecho de todos a tener una EA de calidad. Esto ocurre cuando los docentes que tienen este tipo de concepciones se enfocan más sobre los estudiantes a los que le atribuyen talento, y no tanto sobre los que no parecen interesados, generando así una EA inequitativa, en la medida que se le da más al que más tiene. Esta problemática que asediaba nuestro imperativo categórico -una EA democrática, crítica y de calidad para todos- es lo que justificó de fondo la investigación.

### **Inicio del proceso investigativo**

En las circunstancias arriba descritas me dediqué ingenuamente algunos años a tratar de cambiar las concepciones de los ingresantes, una cruzada que combatía la "herejía" que estas creencias resultaban para el ideario constructivista. Establecía actividades conjuntas de discusión crítica que intentaban deconstruir sus concepciones, acechar la propia creencia acerca de la inmanencia de las capacidades artísticas. Porque (dicho sea de paso) no hay un lugar muy relevante para la formación si esa capacidad es innata, subyace oculta y nuestro trabajo se reduce a encontrar la vía para despertarla, un trabajo de cerrajero más que de docente.

Esta utopía que sostenía el *furor curandis* en el que me había enrolado cayó inexorable por su propio peso, por lo exiguo de sus resultados (que podía registrar en la medida que revistaba también en la asignatura correlativa que luego cursaban), para dejar paso a una nueva escansión, un nuevo giro, que era la necesidad de comprender primero aquello que quería irreflexivamente cambiar. Para ello entré en otro callejón sin salida, la idea -devenida de las investigaciones en las que había participado- de hacer un instrumento de recolección de datos que permitiera a los ingresantes explayarse acerca de las tópicas de interés investigativo: qué era el arte, como se desarrollaba la capacidad, como debería ser su formación, etc. Junté una buena cantidad de esos cuestionarios autoadministrados, pero rápidamente me di cuenta de que esto tampoco era válido porque los sujetos parecían escribir lo que creían que tenían que poner allí, lo que intuían era lo que yo quería escuchar (no había mención alguna acerca del Don innato, el genio creador, ni nada de aquello). Respondían estratégicamente para no tener problemas, una característica básica del oficio de estudiante. Por lo cual, este nuevo fracaso me llevó a un nuevo estadio del desarrollo de la problemática: la búsqueda de un camino que me permitiera sortear la ideología (Vigotski, 1972), ese estrato de la conciencia que calcula, que controla, que manipula estratégicamente lo que se expresa de cara a las intenciones de cada contexto de prácticas, en este caso, seguramente, aprobar la asignatura.

### **El encuentro con la "vía regia"**

Fue luego de todas estas desventuras que recalé en la Investigación Basada en Artes en un seminario del Doctorado de Artes de esta universidad. Este enfoque parecía ser el modo de llegar a las concepciones profundas, en este caso, a través de la producción de una fotografía por parte de los estudiantes "que se relacione con la Educación Artística". Con esta sencilla consigna lo que quería lograr era que la fotografía pudiera ser abordada

como un representamen (Peirce, 1894) que establece una relación con el objeto o referente (la EA), relación semiótica que era imputada en principio por quien había tomado la foto y que se materializaba en el discurso interpretante del mismo. El dispositivo adaptado del modelo peirceano permitía, además de conocer la concepción a través de la foto, entender las discusiones en el grupo áulico como “semiosis infinita” de su significado.

Este modo de recolección de datos tenía grandes ventajas, no sólo la de eludir la ideología como estrato consciente y estratégico: permitía que todos los ingresantes pudieran producir con similar capacidad una foto, dada la pregnancia que esta práctica artística tiene en la cultura (*selfies*, retratos, etc.). También permitía que los datos provenientes de las diferentes disciplinas o “lenguajes” artísticos pudieran procesarse en un código común.

Pero, metodológicamente, habilitaba algo fundamental dentro del diseño elegido, que era la posibilidad de triangulación<sup>(4)</sup> entre el discurso visual que es la foto, el discurso verbal acerca de ella y el discurso actitudinal, aquello que la persona hace con la foto: cumplir con la consigna, generar una vivencia estética, una reflexión o apología, una queja, etc.

Había encontrado un camino (un modo visual y artístico de recolección de datos) que permitía sortear la censura del yo, el control estratégico que éste hace para moverse en el contexto de prácticas en donde está inserto con determinadas intenciones o ideología. Teóricamente era más probable que la elección de la temática y la relación semiótica imputada (discurso visual) fuese más espontánea, inconsciente o no manipulada que el discurso verbal justificador de esa elección e imputación. Y ese camino metodológico era la Investigación Basada en Artes.

## Procedimiento realizado

Trabajé con tres comisiones a mi cargo en la asignatura Problemáticas de la Psicología y del Sujeto, durante tres cuatrimestres (2019/2020), conformando una muestra de 48 fotos de ingresantes de todas las disciplinas. En todos los casos el procedimiento de recolección de datos era similar: en la primera clase daba la consigna (“sacar una foto que se relacione con la EA”) y al principio de la segunda clase y en las subsiguientes tomaba cada una las fotos producidas por los estudiantes y le preguntaba a quien la había sacado acerca de la relación de la foto con la EA. Le estudiante narraba sus pareceres, lo cual era comentado por parte de los demás compañeros. Esta suerte de “grupo focal” seguía la orientación de un trabajo dialógico-crítico, intentando sondear y reconstruir conjuntamente el motivo elegido y el “tratamiento” artístico operado (desde la toma o el ángulo hasta construir el propio motivo a fotografiar). Esto se combinaba con los propios contenidos de la asignatura<sup>(5)</sup>.

Este artilugio metodológico para la recolección de datos de inspiración peirceana suponía la posibilidad de reconstruir las concepciones acerca de la EA en la medida que se

---

4. La triangulación de datos, teorías, investigadores y métodos es un requisito fundamental en este tipo de diseño etnográfico para lograr la “validez interna cualitativa”, que es en definitiva la credibilidad: si la persona que investiga ha captado el significado completo y profundo de las experiencias.

5. Hay que tener en cuenta que las fotos de los estudiantes eran simultáneamente utilizadas para encarnar los conceptos del currículum, y estos conceptos -avanzado el cuatrimestre- eran dialécticamente usados por ellos también para dar cuenta de las relaciones entre la foto y la EA.

planteaba una ecuación de 3 términos: tenía por un lado la foto (representamen), por otro la relación que quien la había tomado imputaba con su discurso interpretante entre ésta y el objeto o referencia (EA), y esta última, que era la incógnita a despejar.

### Los hallazgos

El análisis de las fotos y los otros dos discursos (verbal y actitudinal) se realizaron desde el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 2003). Y, dentro de éste, se realizó también un análisis semiótico de las fotos, centrado en la elección del motivo y del tipo de relación que se establecía entre la foto y la EA, teniendo en cuenta que para Peirce (1894) una foto es un tipo de signo. El análisis temático y de la imputación es importante para reconstruir las concepciones porque el primero ofrece la cualidad, el contenido sobre el cual se hace la operación lógica que conecta el representamen con la referencia (EA). Si por ejemplo elegimos una imagen de una descarga de información en una computadora (motivo o temática) para establecer con ella una relación icónica con el aprendizaje, este motivo supone una concepción cognitiva, memorística, transmisiva y acumulativa del mismo, con la que se establece una relación de semejanza, como si dijéramos "la descarga en la PC es igual al aprendizaje". Por lo cual amerita estudiar tanto el motivo, la cualidad elegida, como la operación realizada (relación de imputación).



**Figura 1:** índice "metonímico"

Lo primero que llama la atención es que dentro de las 48 fotos de la muestra total hay una prevalencia de 21 imágenes de producciones artísticas u obras, en general de los propios ingresantes (ej. Fig. 1), pero también de sus estudiantes o familiares. Esto implica que, si la foto es un signo (representamen) que está en lugar de la EA -en algún aspecto y para alguien-, que sería el objeto o referencia según la perspectiva peirceana, la obra fotografiada es un índice, analogía o representación de la EA. Estas

21 fotos cuya temática es una obra son índices (relación de contigüidad espacial o temporal) "metonímicos" <sup>(6)</sup> de la actividad artística que la ha producido, del mismo modo que un pan es indicio de la actividad "panaderil" que lo ha creado. Pero, a su vez, esa actividad artística que "subyace" a la obra es producto de la EA que la ha formado dentro de prácticas educativas. Se establece así una doble metonimia, A es signo de B que es signo de C. Como si nos dijeran: la obra "habla" de la EA, pero por carácter transitivo: "la obra es el producto de una actividad formada por la enseñanza artística".



**Figura 2:** índice "situacional"

En otros casos las fotos mostraban la propia actividad artística, en forma de talleres, clases, etc. En esta (fig. 2) se imputó una relación de tipo indicial, pero "situacional", como se propone en *La cámara lúcida* (Barthes, 1989), la foto como índice, lo que el autor traduce verbalmente con el axioma "esto ha sido", pero que aquí sería "esto (la imagen) es eso (la EA)". La estudiante que saca la foto -cuando se la inquiriere sobre la relación entre la foto y la EA- habla de la oportunidad de la niña de tocar un violín, momento que no se daría fácilmente en su contexto cotidiano. La EA como oportunidad democratizante y momento sagrado.

De modo convergente, en el análisis del "discurso interpretante" verbal de los ingresantes, aparecían argumentos que se relacionaban fundamentalmente y en una enorme mayoría de casos con la transmisión de contenidos, valores y sobre todo herramientas para dar cuenta de qué es la EA. Pero cuando se les preguntaba acerca de la relación entre la foto y la EA (en una cantidad llamativa también) empezaban hablando de las Artes en vez de la EA, como si contestaran desde su concepción de las Artes acerca de la EA. Esta confusión sistemática entre sus ideas acerca de las Artes y las relativas a la EA fue interpretada como una suerte de "difusionismo", de extensión de las concepciones acerca de las Artes aplicadas a entender o concebir la EA.

En otros casos, la relación que se establecía era de semejanza o analogía entre la foto como representamen y su objeto (la EA). De esta imagen (fig. 3) el autor plantea que la EA es generar las condiciones para la conexión entre el niño y la materia con la

**6.** Son índice, indicios o índices "metonímicos" en tanto hay una relación de contigüidad entre signo y referente, según Peirce (1894), pero además es una relación parte/todo (también llamada sinécdoque), y dentro de ésta, es una relación de producción; el representamen es un aspecto o parte (y producto) de lo representado (objeto o referente), en este caso la EA.

que trabaja, lo cual está metafóricamente ilustrado por el niño que hunde sus manos en el barro. Este estudiante, junto con otras dos, fueron los únicos que no reconstruyeron una concepción transmisiva de la EA, sino que plantearon una concepción constructivista, en donde la capacidad artística supone un desarrollo a partir de las contradicciones con el material abordado, pero sin intervención activa del docente, lo cual, dentro de la muestra total, es por lo menos desproporcionado.



**Figura 3:** ícono



**Figura 4:** símbolo

Y finalmente en el tercero de los casos, algunos pocos estudiantes plantearon una relación arbitraria, simbólica, entre foto y EA. Es el caso de esta ingresante (fig. 4), que planteó que esa flor de suculenta aparece sólo unas semanas durante el año en su jardín, pero que -al igual que las Artes- requiere una mirada particular, desnaturalizadora, para que no pase desapercibida. Esta es, para ella, la formación que debe dar la EA, hacernos ver lo invisible. La relación de representación es bastante arbitraria, que es lo propio del símbolo como un tipo de signo en Peirce.

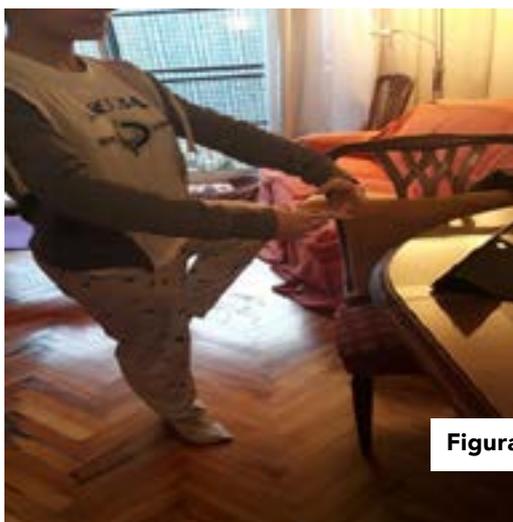
Pero quizás lo más notable es lo que las personas hicieron con la foto, entendiendo, como en *El acto fotográfico: de la representación a la recepción* (Dubois, 1986), a ésta como una acción intencional de producir un dispositivo que hace algo en los otros. Dentro de las 21 fotos que tenían como motivo la obra, 11 de ellas fueron generadas de un modo distinto al resto. En vez de fotografiar un motivo hallado, lo que hicieron fue componer "para la ocasión" el motivo a ser fotografiado, componer una "totalidad significativa" <sup>(7)</sup>, y recién luego fotografiarla. Produciendo la obra que fotografían muestran "en acto" la concepción de que la EA supone una transmisión de herramientas <sup>(8)</sup> para producir obras, herramientas transmitidas que son las que están usando para mostrar eso mismo (es una paradoja) y, por otro lado, muestran el uso de la foto.

En esta última foto (fig. 5), aparece un tipo de totalidad significativa que he llamado "cosmos sistémico" <sup>(9)</sup>. Los elementos se relacionan funcionalmente, en este caso con la intención de montar una escena que tiene un sentido, refleja un problema y una pregunta: ¿es posible aprender danza por internet? La estudiante compone este simu-

**7.** Un conjunto de elementos organizados intencionalmente que tiene por fin generar significado o una vivencia estética.

**8.** En este caso, las herramientas serían, por ejemplo, las capacidades compositivas y el objetivo de producir obra y transmitir un significado o generar una vivencia estética.

**9.** Encontré otro tipo de totalidad significativa que llamé "cosmos sincrético", porque los elementos estaban organizados como un conjunto heterogéneo de objetos que apuntaban individualmente a un significado, lo que venía acompañado de una narrativa en la que se presentaban secuencialmente dichos componentes para dar cuenta cada uno aisladamente del sentido que se quería transmitir.



**Figura 5:** "cosmos sistémico"

lacro de clase para fotografiarlo y dar cuenta de un problema. Lo que hace con la foto no es sólo responder a la consigna y mostrar su concepción productivista componiéndola, sino que va mucho más allá de producir una pequeña obra "para la ocasión": hace que ésta sirva para pensar un problema dentro del campo de las EA.

### Reflexiones finales

La primera reflexión es metodológica: se trata de considerar de qué manera la Investigación Basada en Artes permite comprender mejor el mundo (en este caso educativo-artístico) a través del uso de la producción artística como forma de recolección de datos: ¿La estrategia artística ha permitido conocer algo que las formas tradicionales no hubiesen permitido? ¿La foto "niño con las manos en el barro" (fig. 3) permite entender mejor la concepción de la EA del autor y su idea particular de "conexión"?

También considerar que los formatos narrativos o literarios -en este caso combinados con otros que no lo son- y las imágenes (no sólo en tanto registro) pueden dar cuenta científicamente de la realidad estudiada o, por lo menos, pueden hacerlo de una forma rigurosa y sistemática. Pero para ello es necesario ejercer una especial vigilancia epistemológica de la persona que investiga como principal instrumento de recolección de datos. Principalmente en los enfoques metodológicos que, como éste, intentan dar cuenta de forma experiencial de la realidad estudiada, utilizando no sólo el estilo narrativo o literario de la crónica etnográfica, sino también la primera persona en la enunciación, intentando dar cuenta de la experiencia vital que obviamente incluye los sentimientos. Esto requiere usar un conjunto de antídotos para asegurar la validez interna cualitativa entendida como credibilidad de los autores acerca de la realidad interpretada: la triangulación de datos, de investigadores, de métodos y de teorías y la explicitación de la propia ideología, de las intenciones y de los cambios de perspectiva que fueron acaeciendo durante el proceso investigativo. Porque hay una relación productiva y dialéctica entre la persona que investiga y la tesis: conocer la obra permite inferir la actividad que la ha codificado (y que está allí cristalizada) y conocer a quien investigó permite acceder al punto de vista de lo que allí se plantea.

La segunda consideración es respecto de la centralidad abrumadora de una concepción que podría sintetizarse a grandes rasgos así: "la EA es la transmisión de las

herramientas para la producción artística". Esto implica que la actividad artística es un trabajo, y que la EA supone su formación para desarrollar la capacidad artística de componer obras como totalidades significantes. La concepción innatista del mito del Don, el talento inexplicado o divino y la idea del genio creador que encontraba históricamente en mis charlas con los estudiantes no se reflejó del modo en que mi hipótesis de partida planteaba. Por lo cual, pareciera que esta concepción es sólo un estrato más. La contradicción principal se dio entre la concepción "transmisionista" de la EA y la concepción constructivista de ésta.

La tercera cuestión es la "hipótesis difusionista" establecida en la investigación, por la cual los ingresantes conciben la EA desde su concepción "transmisionista" de las Artes: la idea general de las Artes como un lenguaje particular, como capacidad de transmitir cosas (sentimientos, ideas, valores, etc.) a otras personas. Esta confusión entre los objetivos y la dinámica de la EA y los de las Artes amerita hacer cierto trabajo de distinción conceptual, porque enseñar (por lo menos desde la concepción constructivista) no es tanto transmitir cosas como reconstruir lo previo: organizar actividades que, por ser desafiantes, interesantes o problemáticas para los aprendices, desarrollan sus capacidades, recursos y herramientas en el abordaje activo, al intentar solucionar un problema estético. Desde este punto de vista, tampoco las herramientas se transmiten como si fueran información, sino que se reconstruyen junto con su uso a partir de otras anteriores, por las contradicciones que genera su aplicación.

La última cuestión relevante es la oportunidad de anclar las metáforas pedagógicas que usamos en el aula en la idea productivista de las Artes consolidada en la concepción hegemónica de los ingresantes. Aunque haya insumos e información que deban transmitirse, las prácticas y su discurso legitimante podrían centrarse más en el dominio de las herramientas y los insumos dentro de la actividad conjunta, aspecto mucho más compatible con la idea de desarrollo (reconstrucción de lo previo a partir de las contradicciones) que con la de transmisión y adquisición de entidades discretas y externas, más compatible con la idea de aprendizaje.

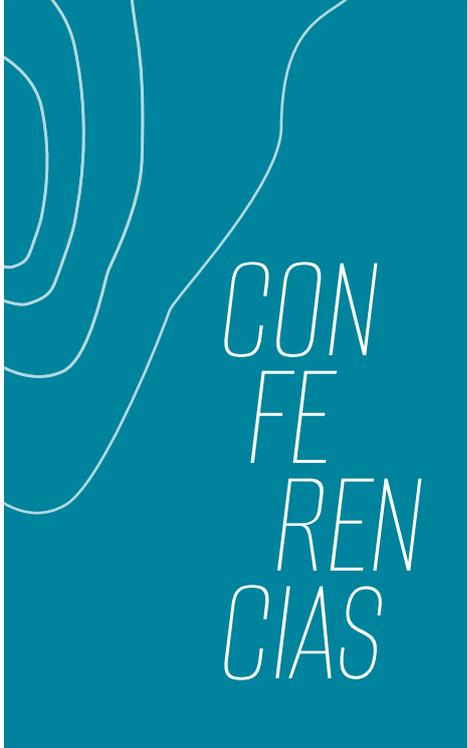
Para finalizar considero que, por ejemplo, en el caso del autor de la foto del "niño con las manos en el barro", el entendimiento profundo de la concepción de la EA que se infiere a partir de la metáfora del contenido temático de la foto no se hubiera generado si no fuera accediendo a través de esa imagen al registro corporal de la propia vivencia de nuestras manos en el barro. Si bien es cierto que la imagen en sí, como soporte, permite una especificidad y magnitud de información considerables, ésta va mucho más allá, porque produce un conocimiento nuevo que excede el corset de las palabras, muestra un nuevo ángulo, accede a otra dimensión y por ello no sólo registra al objeto. Esa "conexión" que muestra el autor -entre el aprendiz de arte y la materia que aborda- promueve una representación corporizada, sentido y consistencia vital a través de la propia vivencia internalizada, subjetiva e inefable del lector. Completa o "dialectiza" lo usualmente escindido en la investigación. Este es uno de los aspectos de la comprensión del objeto de estudio (en este caso las concepciones <sup>(10)</sup>) en el que los modos tradicionales de recolección, interpretación de los datos y escritura resultan limitados por su estrategia "distanciada" con el objeto, por su forma de representación abstracta y reduccionista, materializada en la enunciación impersonal del discurso.

---

**10.** Especialmente, si tenemos en cuenta que las concepciones no deben entenderse solamente como información "en la mente", sino también como actitud, como forma de relación con el mundo (Vigotski, 1995).

## Referencias Bibliográficas

- Augustowsky, G.** (2017). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. *AREA* (23), pp. 147-155.
- Barthes, R.** (1989). *La cámara lúcida. Notas sobre fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Barone, T. y Eisner, E.** (2012). *Arts-Based Research*. Los Ángeles: SAGE.
- Blanco, M.** (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), pp. 49-74.
- Hernández, F.** (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI* (26), pp. 85-118.
- Irwin, R. L. y de Cosson, A. (eds.)** (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Dubois, P.** (1986). *El acto fotográfico: de la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- Marín Viadel, R., y Roldán Ramírez, J. J.** (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, individuo y sociedad*. 31(4), 881-895.
- Mayol, J.** (2022). Dialéctica del encuentro entre mundos posibles. Las concepciones de la enseñanza de las Artes en ingresantes al Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes (tesis doctoral). UNA.
- Mesías-Lema, J. M., y Ramon, R.** (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), pp. 7-22.
- Peirce, C.** (1894). ¿Qué es un signo? Traducción castellana de Uxía Rivas (1999). <https://www.unav.es/gep/Signo.html>
- Van Dijk, T.** (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotski, L.** (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Vigotski, L.** (1995) *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje, Visor.



CON  
FE  
REN  
CIAS

# Entre paredes y redes. Escuelas, tecnologías digitales y subjetividades

Paula Sibia <sup>(1)</sup>

Este artículo surge de una conferencia que dictó la autora el 27 de octubre de 2021 en el marco del ciclo "El contenido de la forma", organizado por el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes.

Los cuerpos y las subjetividades no son universales y eternos: vamos cambiando, nos adaptamos a los distintos contextos culturales y, en ese sentido, nos volvemos "compatibles" con ciertas tecnologías, que son las tecnologías de cada época. Y, sobre todo, nos "compatibilizamos" con los modos de vida que esas tecnologías proponen, suponen y estimulan, que son también modos de vida históricos. Desde esta premisa básica de la antropología y de la genealogía, es que proponemos pensar la cuestión escolar.

Nuestra sociedad está dejando atrás la era moderna, configurada a fines del siglo XVII, que tuvo su auge en el siglo XIX y buena parte del XX. Ese régimen histórico, simbolizado por la influencia sociocultural, política y económica irradiada por las metrópolis europeas, que llegaron a expandirse por buena parte del planeta con su impulso colonizador, modernizador e industrializador, producía cierto tipo de cuerpos y subjetividades. Es fácil percibir que los sujetos modernos eran "compatibles" con diversas tecnologías analógicas, como el libro impreso, el cuaderno, el lápiz, el papel, la lapicera y la propia escuela. Ese es el régimen histórico que hoy estamos abandonando, en una transición cada vez más avanzada hacia otro tipo de sociedad: una sociedad cuyos cuerpos y subjetividades son cada vez más "compatibles" con las tecnologías digitales. De modo que estamos transitando de una sociedad mecanicista, mecanizadora, mecanizante, que industrializó la vida bajo la poderosa metáfora de la máquina analógica -compuesta de puro hardware-, hacia una sociedad que tiende a digitalizarlo todo: la vida, los cuerpos, las subjetividades, los modos de vivir.

---

**1.** Paula Sibia es investigadora y ensayista argentina residente en Río de Janeiro. Estudió Comunicación y Antropología en la Universidad de Buenos Aires (UBA), luego cursó una maestría en Comunicación (UFF), un doctorado en Salud Colectiva (IMS-UERJ) y otro en Comunicación y Cultura (ECO-UFRJ). Publicó, tanto en portugués como en español, los libros *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales* (2005), *La intimidad como espectáculo* (2008) y *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión* (2012). Es profesora del doctorado y la maestría en Comunicación (PPGCOM) y del Departamento de Estudios Culturales y Medios de la Universidade Federal Fluminense (UFF), además de ser investigadora becaria de las agencias brasileñas CNPq y FAPERJ. En 2012 realizó un postdoctorado en la Université Paris VIII, de Francia; y, en 2019, otro en la Universidad de Buenos Aires (UBA), de Argentina.

## Las tecnologías no son neutrales

Desde una perspectiva antropológica y genealógica, sabemos que las tecnologías no son neutrales. Todas las tecnologías tienen la marca de una época, es decir, son históricas, traen incorporados valores y creencias de la época que las gestó, las inventó y las adoptó. No es cierto que se las puede usar de cualquier forma o que dependen del modo en que se las use, como suele decirse. Por más amplios y abiertos que sean, esos modos de usarlas tienen sus restricciones. Toda y cualquier herramienta supone, propone y estimula ciertas formas de usarlas; y generalmente las usamos de esa manera y no de otras. Esos modos de usarlas implican también, por lo tanto, ciertos modos de vivir bastante específicos e igualmente históricos.

Cada vez tenemos más indicios de que los modos de vida modernos están quedando anticuados. En el auge de la cultura occidental moderna, en el siglo XIX y una parte del XX, la escuela se valió de dispositivos como lápiz, papel, cuaderno, pluma, escritorio, biblioteca, tintero, cartas... Ese tipo de tecnologías analógicas de lectura y escritura, fueron importantísimas para la implantación del proyecto modernizador o civilizador, del mismo modo que la propia escuela fue un ingrediente primordial de ese proyecto industrializador o mecanizador de la vida. Pero hoy notamos una incompatibilidad cada vez más acelerada con esas tecnologías analógicas, así como una creciente *compatibilidad* con las tecnologías digitales.

Al compatibilizarnos con los dispositivos digitales que nos permiten estar conectados en cualquier momento y lugar, dejamos de ser aquellos cuerpos modernos, ya anticuados, que tuvieron su auge en la cultura occidental decimonónica, y nos vamos convirtiendo en otros tipos de cuerpos. Formas de vivir que hasta hace relativamente poco tiempo (30, 40 o 50 años) podrían parecer salidos de una película de ciencia ficción, pero ahora nosotros somos sus protagonistas. ¿A qué me refiero con esa transformación tan impactante de los "modos de vivir"? Es una expresión un tanto vaga y potencialmente amplísima, que puede interpretarse de diferentes maneras. En ese inmenso conjunto de factores posibles, yo priorizo dos ejes: por un lado, el uso del tiempo y del espacio y, por el otro, los modos de relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con el mundo.

Pensemos en este ejemplo, para comenzar: las conferencias presenciales, que solíamos tener de modo casi exclusivo hasta 2020 y, en contraste, las conferencias digitales, que antes ya sucedían pero que con la pandemia se generalizaron. Pensemos cuáles son los usos del tiempo y del espacio en cada una de esas dos situaciones. Para una conferencia analógica, por ejemplo en Buenos Aires, yo tendría que tomarme un avión desde Río de Janeiro y cada uno de los asistentes tendría que tomarse un colectivo, un taxi o tendría que haber ido caminando al auditorio. Además, tendríamos que haber desarrollado toda una serie de rituales que tienen que ver con el espacio y con el tiempo, que son muy distintos a los rituales espaciales y temporales compatibles con las videoconferencias.

También es evidente que cambian los modos de relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con los otros en esta nueva situación de las conferencias online. Si este encuentro que estamos teniendo ahora fuese presencial, por ejemplo, tal vez al final iríamos a tomar un café, caminaríamos juntos hasta la puerta del auditorio, compartiríamos el transporte público, conversaríamos sobre otras cosas, etcétera. Lo mismo ha ocurrido con las clases escolares: es muy distinta la experiencia espacio-temporal de las clases analógicas y de las clases digitales.

Claro que podríamos ver continuidades y semejanzas. De hecho, seguimos usando la misma palabra, "clase", para definir ambas situaciones, suponiendo que lo único que cambia es el soporte tecnológico. En un caso es un edificio físico, con pupitres, pizarrón, tiza, mientras que en el otro caso son computadoras, internet, módems, teléfonos celulares. Podrían interpretarse como si ambas "clases" fueran experiencias muy parecidas, aunque usen tecnologías distintas para lograr el mismo fin. No digo que no sea válido pensarlo de esta otra manera, pero mi propuesta es pensarlo de otra forma, con otra perspectiva: enfatizando las diferencias entre ambas situaciones, como propone la mirada antropológica y genealógica. Entonces, la pregunta que les propongo es la siguiente: ¿en qué medida se trata de experiencias diferentes, y qué ruptura histórica se pone en evidencia al pasar de una a la otra?

### Índices de un nuevo régimen histórico

Más allá de la experiencia escolar, podemos hacer otras comparaciones. Pensemos en un medio de comunicación como las cartas. Por un lado, tenemos la carta escrita a mano, que se ponía en un sobre y luego se despachaba en el correo o en un buzón para que un cartero se la entregase a la persona destinataria en alguna lejana parte del mundo. Por otro lado, ahora, tenemos los mensajes de *WhatsApp*, por ejemplo. Ambas tecnologías son comparables porque se podría decir que implican modos de hacer lo mismo –comunicarse con alguien que está ausente-- pero usando soportes tecnológicos distintos; sin embargo, también podemos verlos enfocando sus diferencias.

Los usos del tiempo y el espacio, en los viejos intercambios epistolares, eran muchísimo más dilatados: las respuestas solían demorar semanas o meses, las distancias eran trabajosamente conquistadas desplazando un objeto material por la superficie del planeta. Además, todo el ejercicio de paciencia, de espera y de incertidumbre que demandaban esos ritmos analógicos, ya no están presentes en nuestra manera de usar *WhatsApp*. No es casual que en la pantallita haya un signo que nos informa si la persona destinataria vio o no nuestro mensaje, o cuándo fue la última vez que se conectó, o dónde se encuentra en este momento, entre muchas otras opciones de "monitoreo" que los dispositivos de ese tipo suelen ofrecernos. Puedo mandar un mismo mensaje a mucha gente a la vez; puedo mandar fotos, audios y videos ilimitadamente, desde cualquier lugar y en cualquier momento; y todo está impregnado de una velocidad, una ubicuidad y una instantaneidad antes inimaginables. Como se ve, además de los cambios muy evidentes en los usos del tiempo y del espacio, son experiencias vitales muy distintas.

Lo mismo ocurre con los medios de comunicación masiva. Los medios analógicos, como diarios y revistas impresos, novelas y folletines, radio y televisión analógicas, el cine, etc., que tuvieron su auge en el siglo XIX y buena parte del XX, están en crisis hace ya varias décadas. En parte, porque las tecnologías digitales los vienen desafiando a actualizarse o a reformularse. No solo está en crisis la producción y circulación de esos medios, sino también el tipo de experiencia que proponían al consumirlos.

Pensemos en el tipo de experiencia que suponía leer un diario impreso en aquellos tiempos en que no había otras formas de informarse. El diario salía una vez por día, generalmente por la mañana muy temprano. De modo que debía "parar las rotativas" si salía una noticia muy importante de último momento, o más habitualmente se esperaba al día siguiente para dar una noticia ocurrida, por ejemplo, a las dos de la tarde. Además eran pocos: cuatro o cinco en cada país, los de circulación nacional, con nombres tan pomposos como circunspectos: *El Mundo*, *La Nación*, *El País*, *La República*, etc. Si alguien deseaba tener acceso a las noticias de otros países, había que esperar

a que llegaran en barco o avión, y aun así de modo bastante restringido. Ahora, en cambio, accedemos a la infinita, constante e impetuosa renovación de las noticias digitales, todo el tiempo y sin fin, con una multiplicación de fuentes y un flujo ininterrumpido.

Similar comparación entre los usos del tiempo y del espacio en cada caso, así como la experiencia de relación con uno mismo y con los demás que cada medio supone, propone y estimula, podríamos hacer en lo que se refiere al cine moderno y las actuales plataformas de *streaming*, por ejemplo. O entre los diarios íntimos, aquellos que se guardaban en escondites secretos, con cerrojos, que podían llevar a dramas terribles si alguien que no fuera su autor tuviera acceso, por un lado, y la experiencia de contarse a sí mismo en las redes sociales de internet, por otro lado.

Otra posible comparación son los mapas. Por un lado, aquellos impresos en papel, que usábamos cuando íbamos a hacer turismo en una ciudad desconocida, o incluso la guía *Filcar* de la Ciudad de Buenos Aires para sus propios habitantes, o el globo terráqueo o los mapas colgados en las paredes de las escuelas. Todas esas maneras analógicas de representar la espacialidad contrastan con dispositivos digitales con los cuales nos "compatibilizamos" en los últimos tiempos, como el GPS, *Waze* o *Google Maps*, que generan una experiencia de la territorialidad muy distinta, que incluso requiere de otros procesos cerebrales e implica relaciones diferentes con los demás y con el mundo.

Todas esas innovaciones técnicas son indicios de una gran transformación histórica, que es identificable a partir de la "compatibilidad" de nuestros cuerpos con las tecnologías digitales, pero que va mucho más allá de ese plano meramente técnico. Implica una inmensa transformación en los modos de vivir, un proceso del que las tecnologías forman parte, pero del cual no son su causa. Es en esa gran mutación del mundo mecanizado al digitalizado donde se inscribe también la actual crisis de la escuela. Una forma de observar ese fenómeno es a partir del atravesamiento de todas las paredes, incluso las escolares, por las redes, con las que nos hemos vuelto cada vez más "compatibles".

Pensemos en la imagen típica de la familia o el grupo de amigos reunidos en una mesa, cada uno con su dispositivo digital, conectado con otras personas, con otros espacios, con otras temporalidades, más allá de las paredes que supuestamente los reúnen y constriñen. Las personas están encerradas entre esas paredes, pero la capacidad de esos muros ya no es la que solía ser cuando las instituciones modernas no estaban en crisis. Ahora todas las paredes están siendo desafiadas o directamente desactivadas, no están cumpliendo su papel o tienen dificultades para hacerlo, porque la lógica de las redes es cada vez más eficaz y más predominante. Por lo tanto, nuestras espacialidades y temporalidades ya funcionan de una manera que nos cuesta compatibilizar con la propuesta moderna de la escuela, del hospital, de la biblioteca, del cine, incluso del hogar familiar y de los bares o restaurantes. Con la pandemia todo eso se intensificó, aunque es algo que ya hace tiempo estaba en curso. Todas las actividades que solían suceder en esas instituciones físicas de modo presencial pasaron a ocurrir en la "virtualidad" de las pantallas interconectadas.

Además, en las videollamadas que proliferaron con la pandemia vimos cómo nuestras casas, nuestros ambientes privados y muchas escenas que antes habríamos considerado íntimas, se filtraban en esos espacios públicos "virtuales" de las clases o reuniones *online*. Esto también es algo que venía ocurriendo desde antes, pero se intensificó enormemente. A principios de este siglo, cuando escribí la tesis de doctorado que se convirtió en mi libro *La intimidación como espectáculo* (2008), todavía no existían los teléfonos celulares ni las redes sociales como *Instagram* o *TikTok*, sin embargo, ya se vislumbraba este fenómeno de exhibición creciente de la intimidad.

O sea, todo aquello que antes se consideraba inmostrable, ya sea por ser demasiado trivial o por ser demasiado valioso, estaba protegido de las miradas públicas. Yo lo nombré *extimidad*, para no usar la misma palabra cuando ya estamos hablando de otra cosa. "Extimidad" significa aquello que antes era íntimo, ex-íntimo, pero el prefijo "ex" también denota algo externo en vez de interno, en el sentido de que es una "intimidad" que ahora se muestra "hacia afuera" y no que se guarda "hacia adentro". Ese conjunto de actividades y sentimientos que comprende a los afectos, la sexualidad, la desnudez, la comida, toda suerte de trivialidades cotidianas o incluso episodios que antes se pensaban como vergonzosos y que, por tanto, no debían ser mostrados en el espacio público, ahora se muestran ante las miradas ajenas.

En la era moderna había una diferenciación muy clara entre el ámbito público y la esfera privada, que a su vez hospedaba a la intimidad, ese concepto tan burgués. Esa diferenciación entre ambos tipos de espacios estaba demarcada por paredes, pero también por pudores. Barreras físicas reforzadas por valores morales: el pudor, el decoro, la discreción, que inhibía la exhibición de todo aquello que se suponía privado y que, por tanto, no debía ser mostrado. Había pudores reforzando las paredes, que muchas veces eran mucho más sólidos y potentes que los meros ladrillos. Hoy no sólo se ha vuelto mostrable lo que antes no podía ni debía ser mostrado, sino que además se supone que *deberíamos* mostrarlo. Las redes sociales son el canal privilegiado para practicar estas novedades, a las cuales nos hemos habituado muy rápidamente. Según esas nuevas reglas del juego, la vida cotidiana es convocada a *performar* y a realizarse cada vez más en la visibilidad, aunque siempre respetando toda una serie de códigos de estetización y de marketing personal.

De modo que cuando pensamos en modos de vivir, en modos de ser y estar en el mundo, que son propios de nuestra época y están asociados a estas tecnologías digitales, yo resaltaría dos características: visibles y conectados. Aprendimos a vivir de este modo: en la visibilidad y en la conexión constante, en contacto fluctuante con cantidades crecientes de personas. Y, además, sin límites de espacio ni de tiempo. Estamos conectados y visibles en cualquier momento y en cualquier lugar, al menos idealmente y cada vez más realmente. Estamos *online* en la calle, en la cama, en el transporte público y en la escuela. De noche, de día, en el horario escolar o de trabajo, durante el fin de semana, etc.

Esto implica una novedad y un conjunto de desafíos gigantescos. Ninguna otra cultura se vio expuesta a esto, a vivir de esta manera: visibles y conectados en cualquier momento y en cualquier lugar. Y esta transformación viene acelerándose, intensificándose y complejizándose sin cesar. Al vivir en la visibilidad y la conexión constantes, también administramos de modo diferente nuestro tiempo y nuestro espacio. Además, nos relacionamos con nosotros mismos, con los demás y con el mundo de otras maneras: mediados por imágenes y pantallas, estetizando de modo publicitario los acontecimientos vitales, con otros criterios para distinguir realidad y ficción, etc.

Consideremos que los teléfonos celulares nunca se detienen: internet funciona 24 horas al día, los siete días de la semana. No para cuando dormimos, no para cuando nos vamos de vacaciones, no para el fin de semana ni cuando se supone que estamos haciendo otra cosa. De modo que si nosotros paramos o nos apartamos, nos perdemos todo lo que está ocurriendo "allí", en el flujo infinito de las redes. Un ejemplo son los grupos de *WhatsApp* del trabajo: antes teníamos la reunión una vez por semana o cada quince días, por ejemplo, en un espacio-tiempo muy delimitado; y cuando terminaba la reunión, salíamos y nos dedicábamos a otras cosas. Ahora la reunión es 24/7, está todo el tiempo allí, sucediendo en la palma de nuestra mano.

Mientras ese tipo de actividades o situaciones, antes delimitadas espacio-temporalmente, se compatibilizaron con la dinámica digital que desconoce todo límite, lo mismo viene sucediendo con todo lo demás: los grupos familiares, los grupos del colegio, los mensajes de todo tipo que centellean y silban en nuestras pantallas. En ese sentido, es recomendable el libro de Jonathan Crary, *24/7: El capitalismo al asalto del sueño*, que problematiza críticamente la instauración de esta demandante temporalidad infinita. No es casual que, además de visibles, conectados y dispersos, estamos cada vez más exhaustos. La idea es “vivir en modo wi-fi”, porque si internet y los celulares funcionan sin pausas, al compatibilizarnos con ellos, nosotros también deberíamos funcionar así. Claro que esto no significa que todo sea “culpa” de los celulares, o que esa tecnología sea la causa directa y exclusiva de estos cambios históricos. El problema es mucho más complejo y se viene gestando hace décadas, con la participación de un conjunto de factores económicos, políticos y socioculturales, más allá de lo estrictamente tecnológico, que influyeron en la configuración de los modos de vida contemporáneos y llevaron, incluso, tanto a la invención como a la rápida adopción de estos aparatos.

Los modos de vivir en red tienen esta característica fundamental que es lo ilimitado. Las paredes modernas, en cambio, incluso las paredes escolares, eran una máquina de poner límites. Cuando se abre la puerta se puede salir al recreo, cuando éste termina se vuelve a entrar al aula y se cierra la puerta; de ese modo, las paredes de las instituciones modernas ponían límites espaciales y también temporales, con la ayuda de manuales, reglamentos, leyes, normas y jerarquías cuya validez era consensuada. En cambio, en las redes todo es virtualmente ilimitado y disperso.

Antes teníamos límites rígidos estructurando los modos de vida que Michel Foucault llamó “disciplinarios”. Las paredes que “confinaban” a los cuerpos “dóciles y útiles” de la era industrial simbolizaban esos límites, pero además había límites “interiorizados” que eran más eficaces todavía. El “Super Yo” freudiano, por ejemplo, la autoridad paterna y la ley plasmados en el psiquismo humano. Los deberes de los ciudadanos en primer lugar y en contraste con los derechos. La vigilancia centralizada, la represión tanto externa como interna, la culpa como un mecanismo crucial de la subjetividad moderna.

Todos esos límites autocensuradores en nombre de “la civilización” se contraponen con la falta de límites de la era contemporánea, que no es meramente tecnológica, sino que también tiene que ver con nuestros valores: queremos hacerlo todo y se supone que también tenemos permiso o legitimidad moral para hacer todo lo que deseamos. Hay una legitimidad para desafiar todos los límites, pero también una incapacidad de autolimitarse si así lo deseáramos, por ejemplo. Hay un estímulo, permitido y legítimo, de quererlo todo y, a la vez, una frustración creciente al no poderlo todo. Al no poder casi nada, en realidad, comparado con todo lo que querríamos.

Este dilema lo trabajé en un breve texto titulado “El malestar de lo ilimitado”, que está disponible en internet. Es una suerte de paradoja, porque cuando estábamos superando el problema del sufrimiento por la rigidez de los límites, de la represión, del deber, toda esa moralidad que tuvo su vigencia en la sociedad disciplinaria, nos encontramos con un nuevo problema imprevisto: el sufrimiento por lo ilimitado. Aquí entonces vemos cómo las transformaciones históricas en los modos de lidiar con el tiempo y el espacio son fundamentales, y cómo van mucho más allá del mero cambio técnico de la mecanización analógica o industrial hacia la digitalización en red que ocurrió en las últimas décadas.

Por eso, otra característica que podríamos asociar a las subjetividades contemporáneas es la ansiedad. En ese sentido, suelo retomar una entrevista que Michel Foucault dio en 1975, ya vislumbrando la crisis de la sociedad disciplinaria. Los celulares

aún no existían, el acelerador de audios de *WhatsApp* estaba aún más lejos de existir, pero ya era posible constatar que se estaba gestando otro régimen histórico. En esas declaraciones dadas hace casi medio siglo, Foucault decía que la sociedad que se estaba inaugurando después del '68 podría relajar o flexibilizar la represión, como dinámica privilegiada del poder, substituyéndola por una creciente estimulación, mucho más aliñada con las dinámicas del mercado. Es una transformación de enorme envergadura: un tipo de control que estimula, en vez de un control que reprime. Esto sería desarrollado más profundamente por Gilles Deleuze en su célebre artículo "Posdata sobre las sociedades de control", publicado en 1990, que aún ostenta una vigencia impresionante.

## Las crisis de la escuela

La crisis de la escuela, evidentemente, no fue provocada por internet, las computadoras ni los teléfonos celulares. Es algo que viene gestándose hace varias décadas, mucho antes de la invención de esas tecnologías. Sin embargo, cuando las redes se transformaron en algo habitual y nos compatibilizamos con su modo de funcionamiento, esa crisis no sólo se acentuó notablemente, sino que además quedó en evidencia y se ha vuelto innegable. La escuela es una tecnología de época, como todas las tecnologías. En este caso, se trata de un dispositivo característico de la época moderna, que era compatible con las subjetividades y los cuerpos modernos, y que se está volviendo cada vez más incompatible con las subjetividades y los cuerpos contemporáneos.

Lo que provocó que escribiera mi libro *¿Redes o paredes? la escuela en tiempos de dispersión*, en 2012, fue que algunos estudiantes empezaron a aparecer en la universidad con computadoras portátiles, en principio para tomar notas en lugar de los clásicos cuadernos. Ya había posibilidad de conectarse a internet, con la veloz diseminación de la tecnología wifi, de modo que se instauraba una interferencia en las clases. Se sabía que las redes ya estaban disponibles y que, por tanto, algunos de esos estudiantes estaban atravesando las paredes del aula para acceder a otras experiencias. Cada vez fue quedando más claro que había un conflicto entre esas dos dinámicas superpuestas: paredes analógicas modernas, por un lado, y redes digitales contemporáneas, por otro lado. Esto se profundizó a lo largo de la década siguiente, con la proliferación de los aparatos celulares, mucho más disimulados o ubicuos y cada vez más generalizados.

En mi libro lo interpreté como una tensión de esa nueva lógica de las redes con la vieja dinámica de las paredes que estaba presente en todas las instituciones modernas, aquellas que Michael Foucault definió en *Vigilar y castigar* como "instituciones de confinamiento". Así como nosotros al compatibilizarnos con ellos, los dispositivos digitales funcionan en red, por eso tienen la capacidad de atravesar todas las paredes, incluso las de la escuela y demás instituciones. Atravesar estas paredes nos permite estar "virtualmente" en otros espacios al mismo tiempo. Las instituciones se estaban viendo desafiadas no solo por la presencia cada vez más alevosa de las redes entre sus muros, sino principalmente por nuestros modos de vivir, cada vez más compatibles con esas redes, y por tanto con las nuevas temporalidades y los nuevos modos de relacionarnos con los demás, con el mundo y con uno mismo.

Una característica de las nuevas subjetividades que resulta especialmente complicada en el ámbito de la educación es la dispersión, fenómeno que no por casualidad está explicitado en el subtítulo de mi libro: "la escuela en tiempos de dispersión". La escuela tradicional se encargaba de producir una subjetividad adecuada al proyecto moderno, dotada de ciertos atributos y habilidades, como cumplir

horarios y obedecer jerarquías, además de aprender matemáticas y lengua, saber contar y leer, etc. Era importantísimo, también, estar dotado de habilidades disciplinarias, no sólo la obediencia y el respeto a las autoridades, sino también la capacidad de concentración y de introspección.

La escuela se proponía generar ese tipo de cuerpos dotados de esas habilidades, porque serían “útiles” al proyecto industrial. En cambio, en la sociedad contemporánea, tan atravesada por los impulsos consumistas y espectaculares, son otros tipos de cuerpos los que se estimulan: conectados, visibles, ansiosos, dispersos, multitareas. Estas características no solamente son distintas a las que imperaron en la era moderna, sino que son opuestas. La dispersión y la multitarea son lo contrario a la concentración, por ejemplo, la introspección se opone a la visibilidad. Entonces, vemos que el desafío de la escuela es enorme, porque recibe subjetividades formadas por una cultura que crea un modo de vivir muy distinto al propuesto por la antigua lógica escolar.

Cabe subrayar que no se trata, en principio y desde esta perspectiva, de una evolución o una regresión, sino de un cambio de régimen histórico. Si bien podemos pensar esa “dispersión” como un déficit o una incapacidad al compararla con el ideal moderno de la “concentración”, también es posible observarla como una adaptación exitosa a otro modo de vida. En tal caso se destacaría la posibilidad que ahora tenemos de atravesar o superar las paredes que solían reprimirnos y limitarnos, la capacidad de estar en varios lados al mismo tiempo y de hacer muchas cosas a la vez. Así como sucede con otros rasgos de las subjetividades contemporáneas, es posible observarla con la perspectiva moderna y entenderla como un déficit a ser condenado, o bien con una mirada más actual que la valora como una nueva habilidad o una ventaja: la capacidad inédita de ser “multitarea”.

En relación con estas transformaciones de la institución escolar, propongo pensar cuatro momentos históricos. Primero, cuando no se consideraba que la escuela estaba en crisis, o sea, la época decimonónica y de principios del siglo XX; en aquel momento, las paredes funcionaban y había una cierta legitimidad o un consenso sobre la legitimidad de esas paredes, tanto en su aspecto opresor o represor, como en el protector y productivo. El segundo momento es el de la escuela en crisis, que se va acentuando con las redes atravesando las paredes. Un tercer momento es el de la escuela en pandemia, con las paredes escolares totalmente desactivadas y abandonadas, y las redes operando dentro de las paredes del hogar. Un cuarto momento sería el actual: la escuela postpandemia.

El primer momento, con las paredes limitadoras en auge, es el de uso exclusivo de tecnologías analógicas. En ese contexto, el Estado operaba como una mega-institución organizadora de la sociedad, la ley como su instrumento fundamental que le dice “usted debe”, tanto a los alumnos como a los obreros, soldados y ciudadanos en general. Los pequeños y grandes deberes cotidianos, los códigos morales y legales, el estudiante como un pequeño ciudadano en formación. Solo después de hacer bien los deberes se puede obtener un premio, el derecho de ir al recreo, por ejemplo, o una buena nota. Había derechos, pero solamente si los deberes se cumplían. Es la sociedad disciplinaria, con todos esos artefactos que contribuían para su implementación como el boletín, la penitencia, las amonestaciones, el rincón, el repetir varias veces “no me voy a portar mal”, el reglamento escolar, la represión y la culpa. Todo ese régimen era compatible con los cuerpos y las subjetividades modernas e industriales.

Esa escuela entró en crisis ya hace tiempo, por lo menos desde mediados de los años 1960, yendo en dirección a esta sociedad que estimula en vez de reprimir. El

lema “usted debe”, del ciudadano disciplinado, va perdiendo fuerza, dando lugar a otros cada vez más eficaces como “vos podés”, “yo quiero” y “yo lo merezco”, aunque no haya hecho los deberes ni me haya portado bien. Son otras creencias, otros valores, que se vuelven cada vez más hegemónicos en nuestras sociedades.

Ya en la tercera década del siglo XXI, con toda esa transformación histórica bastante avanzada, llega la pandemia, el tercer momento aquí delineado. Las escuelas cierran sus puertas, quedan vacías, y las redes pasan a funcionar dentro de las paredes del hogar. La escuela, entonces, se digitaliza y “virtualiza”, pasa a funcionar en las redes. La propia escuela se instala en internet. De repente, los profesores nos tuvimos que convertir en *EduTubers*, en docentes multimedia, copiando modelos de *YouTube* o de otras instancias del espectáculo y del mercado, que ya venían presionando por actualizarse al anticuado profesor tradicional. Pasamos a estar en la pantalla, a diferencia de cuando la pantalla se interponía entre la profesora y los estudiantes en el aula presencial.

A esto se sumó la cuestión de que sin internet no se podía estudiar. Si antes internet perturbaba la situación de aprendizaje, ahora era la condición para que la enseñanza pudiera ocurrir. Durante la pandemia, solamente teníamos acceso a la educación si estábamos equipados con toda esa tecnología, y eso es algo que el Estado no provee a todos sus ciudadanos, sino que se obtiene en el mercado y en tanto consumidores, obviamente atravesados por cuestiones socioeconómicas que son especialmente acuciantes en América Latina. Son factores socioculturales que ya estaban en evidencia, antes de la pandemia, pero que no sólo fueron puestos en evidencia con la crisis sanitaria sino que además se acentuaron.

Por lo tanto, no se trata solamente del entrenamiento que tuvimos que hacer para aprender a usar estas tecnologías, de la compatibilización con los dispositivos digitales, sino también de que quien no tenía el equipamiento adecuado, incluido un hogar con las condiciones necesarias. Todo ese contingente se quedó afuera de ser un *EduTuber* o un estudiante virtual. Por eso, la cuestión del Estado y el Mercado -como megainstituciones organizadores del régimen moderno y del contemporáneo, respectivamente- quedó bastante clara en este brusco pasaje del segundo al tercer momento aquí examinados. Se vio mucho con el esfuerzo que hicieron las universidades públicas, incluso escuelas públicas, para intentar equipar a aquellos estudiantes que no tenían computadoras o acceso a internet, por ejemplo. O para compensar de alguna manera esas desigualdades y esas precariedades. Porque si se deja librado al mercado, evidentemente, las brechas se van a seguir pronunciando.

Hubo movimientos por parte de las empresas, también, que vieron en la crisis una oportunidad para expandirse. En algunos lugares, por ejemplo, Facebook ofreció internet gratuito, pero claro que esa conexión pasaba por la red privada de la empresa. En Brasil, con el susto de la pandemia, varias universidades públicas aceptaron una oferta de Google para que las clases *online* sucedieran en su plataforma, algo que, en muchos casos, se perpetuó una vez levantadas las medidas sanitarias. De modo que las instituciones públicas, inclusive el propio Estado, se dejan atravesar por las dinámicas empresariales. Y las empresas asumen esas políticas supuestamente públicas de un modo bastante confuso y peligroso, si consideramos que su negocio se alimenta de los datos personales de sus usuarios.

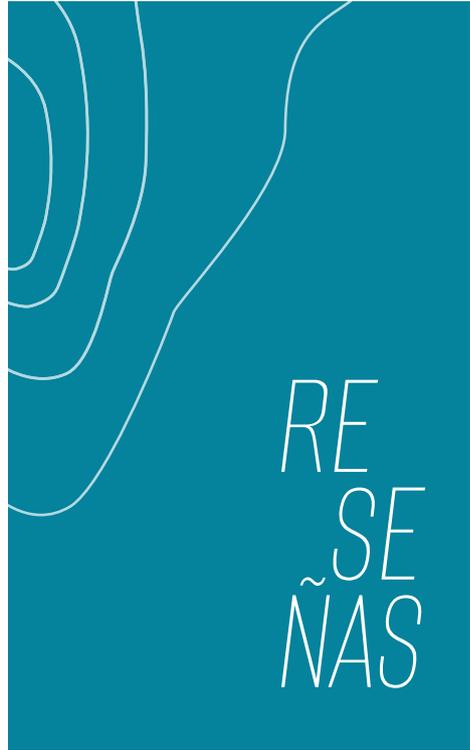
Como quiera que sea, para ir concluyendo, constatamos que las herramientas digitales se han vuelto imprescindibles para realizar cada vez más tareas. Nuestros cuerpos y subjetividades se han vuelto compatibles con ellas en varios sentidos. Entonces, ¿qué hacemos con todo esto? La respuesta “volver a lo anterior” no solo no es posible, porque históricamente ya estamos viviendo otro momento, otro régimen, sino que

tampoco creo que sea deseable. Basta evocar imágenes bastante claras, como el lugar de sumisión que tenían las mujeres en la sociedad moderna, o todo lo que Chaplin criticaba en su película *Tiempos Modernos* respecto a los modos mecanicistas de vivir. O bien la forma de funcionamiento de la escuela tradicional, que incluía castigos físicos y otras prácticas con las que probablemente nadie estaría de acuerdo hoy en día.

Por otro lado, aquella ilusión de que se iba a solucionar todo digitalizando a la escuela o substituyéndola por internet, también quedó bastante desacreditada tras la experiencia que tuvimos con la pandemia. Quedó demostrado, para una parte significativa de la sociedad, que el edificio escolar y los encuentros presenciales en la situación de aprendizaje son valiosos. Sería importante, entonces, que aprovechemos este momento para cuestionar en qué consiste el aprendizaje, qué es lo que queremos que suceda en esos encuentros, qué sentido queremos darles a esas paredes. Creo que estamos en ese umbral y hay que aprovecharlo. El rol del educador tiene que ver con esto, sin dudas. Se trata de aprovechar la experiencia, con todo lo negativo y doloroso que evidentemente sucedió. Pero ya que vivimos esa experiencia tan intensa de prácticamente dos años de tener casi exclusivamente ese contacto a través de las pantallas y por internet, aprovechemos para reflexionar acerca de qué extrañamos, qué nos faltó, qué escuela imaginamos ahí nostálgicamente para reinventarla. Es algo que debemos lograr colectivamente, porque el problema es de la sociedad como un todo, y no se va a resolver con las decisiones de cada consumidor aislado y (des)conectado.

## Bibliografía

- Corea, C. y Lewkowicz, I.** (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Crary, J.** (2015). *24/7: Capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Ariel.
- Debord, G.** (1995). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La Marca.
- Deleuze, G.** (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Ch. Ferrer (comp.). *El lenguaje libertario*, 2. Montevideo: Nordan.
- Foucault, M.** (1992). Nietzsche, la genealogía, la Historia. En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M.** (1993). El panoptismo. En *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1993). Poder-Cuerpo. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Freud, S.** (2011). *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Preciado, P. B.** (2020). Aprendiendo del virus. *El País*, 28/03/2020.
- Sibilia, P.** (2012). *Redes o paredes: La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Sibilia, P.** (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P.** (2020). El malestar de lo ilimitado. *Fronteras*, 33 Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis, Montevideo, pp. 984-987.
- Sibilia, P. y Galindo, M. A.** (2021). Correndo para não perder nada: Temporalidade ansiosa e a frustração do (i)limitado. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 21(2), p. 203-213.



RE  
SE  
ÑAS

# Desafíos actuales de la Enseñanza de las Artes

## El Abordaje Triangular del Arte/Educación como propuesta contrahegemónica y decolonial latinoamericana

Reseña del libro *Arte/Educación. Textos seleccionados* (Ana Mae Barbosa, 2022)

Por **Laura Villaflor Garreiro** <sup>(1)</sup>  
y **Franco A Viola** <sup>(2)</sup>

¿Cómo son atravesadas por la historia nuestras prácticas pedagógicas en la enseñanza de las artes? ¿Cuáles fueron las continuidades y discontinuidades de la educación artística en Argentina? ¿Cómo se dieron los ingresos de las artes en nuestro sistema educativo? ¿Cómo se incorporaron las artes a los diseños curriculares? ¿Qué tensiones se generan entre las artes y las prácticas escolares en Argentina? ¿Cómo fueron/son estas experiencias en otros países latinoamericanos? ¿Podemos reconstruir narrativas comunes de la enseñanza de las artes a nivel regional sin desdibujar la diversidad de expresiones locales?

La publicación de este libro se presenta como una oportunidad para visitar o revisitarse la historia y algunas experiencias de un campo de conocimiento como el de Arte/Educación en Brasil, para lo cual no podemos emprender ese viaje como turistas que veranean en sus playas de cara al sol, sino como quienes nos adentramos en un terreno laberíntico más parecido a la selva amazónica. Esta actitud nos permitirá reubicarnos activamente para reconocer los indicios del pasado que se alojan en un presente común haciendo posibles nuevas reconfiguraciones de sentidos, resignificaciones de los tiempos y espacios y, por lo tanto, nuevas potencialidades transformadoras de nuestras praxis pedagógico-políticas de cara a otros futuros más justos y dignos de ser vividos para todxs.

---

**1.** Profesora de Artes en Artes Visuales (UNA); Docente del Área Transdepartamental de Formación Docente UNA como JTP de Políticas Educativas. Maestranda en Educación, lenguajes y medios (UNSAM).

**2.** Profesor de Artes en Artes Visuales (UNA); Diplomado en Educación, lenguajes y medios (UNSAM); Especialista de nivel superior en ESI (J. V. González). Docente del ATFD- UNA como Ayudante de Problemáticas estético-filosóficas contemporáneas. Docente en nivel secundario de escuelas públicas (CABA).

El libro *Arte/Educación. Textos seleccionados (2022)* se integra dentro de la propuesta editorial de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) que inaugura la serie Artes para otra educación, orientada a fortalecer el vínculo entre ambas instituciones a partir de la construcción de un espacio de diálogo y reflexión entre artistas, educadorxs e investigadorxs comprometidxs con la transformación social.

La autora, Ana Mae Barbosa, cuenta con una extensa trayectoria profesional en Brasil y una prolífica producción teórica en la que nos ofrece varios indicios para reconsiderar, a partir de aquella experiencia brasileña, nuestra historia de la enseñanza de las artes en Argentina y en la región. El libro reúne algunos de los escritos -por primera vez traducidos al español- y reflexiones de esta militante de la pedagogía dialógica, en torno a la historia del *Arte/Educación*. En este sentido, su cuerpo de ideas invita a ser considerado como una trinchera de batalla, de resistencia decolonial contra las concepciones hegemónicas y elitistas de lo que conocemos como *Educación Artística*: término con que fuera incorporada la enseñanza del arte a los diseños curriculares brasileños a partir de la dictadura militar, pasada la mitad del siglo XX, como una asignatura subsidiaria de la formación técnico-laboral. De esta manera, la educación artística ingresaba al sistema educativo limitando, cuando no privando, a los sectores populares de toda la potencialidad que moviliza la experiencia estética y su capacidad creadora.

En contraposición a esta concepción instrumental de la Educación Artística, Ana Mae configura a lo largo de los años el término *Arte/Educación*. Tanto en su entrevista, que se presenta en la introducción del libro, como en el primer capítulo denominado "Arte/Educación: perspectivas históricas" recupera y pone de relieve la historización de la enseñanza del arte en Brasil. En esta operación expone los intereses en puja que definieron las políticas educativas orientadas a la enseñanza del arte y las experiencias que se llevaron a cabo en las escuelas y academias, así como también las experiencias que se ensayaron en museos y otras instituciones culturales a partir de los años 80 en su país. De esta manera, ofrece un capital histórico-político fundamental para todo proceso de construcción identitaria del colectivo de arte/educadorxs e investigadorxs de este campo (multi)disciplinar.

Con esta díada *Arte/Educación* la autora alcanza a establecer un diálogo entre las epistemologías de las Artes y de la Educación, en contraposición al concepto hegemónico de Educación Artística a partir del cual esta última disciplina queda subsumida a la Educación. El concepto propuesto por Barbosa busca desandar las imposiciones culturales que se desarrollaron en los países latinoamericanos a partir de los procesos de colonización; es decir, aquellas configuraciones culturales de los centros hegemónicos que subordinaron las prácticas culturales de los sectores populares al tiempo que los excluyeron del acceso a los bienes simbólicos comunes y, en particular, a diversas experiencias y expresiones artísticas que se reservaron a las élites. La díada *Arte/Educación* en su retroalimentación y movimiento constante recupera los sentidos de la *alfabetización cultural* en tanto se orienta a la enseñanza para la interpretación del mundo y la producción de sentidos. Desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica de la autora se constituye en una herramienta de construcción social y política que propone un abordaje integral sobre la configuración de las percepciones de la realidad para que, desde la imaginación y la capacidad creadora de las artes, se favorezcan las posibilidades de su transformación.

## ¿Cómo construyen conocimiento las artes? El Abordaje Triangular en la Enseñanza del Arte

Uno de los legados más significativos que nos ofrecen las conceptualizaciones de Ana Mae Barbosa consiste en el *Abordaje Triangular en la Enseñanza del Arte (ATEA)*. Esta propuesta se enmarca en la década del 80 en un contexto de discusiones sobre los modos tradicionales de la enseñanza de las artes y surge de la necesidad de desarrollar una sistematización de estrategias didácticas para la práctica educativa. En ese momento, en las escuelas predominaba una concepción expresivista de las clases de arte, donde se hacía hincapié en la creación libre (el “dejar hacer”) de las infancias, omitiendo el trabajo con imágenes de obras de arte, dado que “influeniaba negativamente” y obstruía el proceso creativo que buscaba sacar afuera lo que lxs estudiantes tenían para expresar. Para la autora, enseñar arte sin mostrar imágenes es como enseñar a leer y escribir sin mostrar textos. Esta mirada de los procesos de enseñanza- aprendizaje adquiere significatividad cuando se conocen, a partir de sus relatos, sus primeras experiencias como alfabetizadora de la mano de su maestro Paulo Freire. Su perspectiva pedagógico-política le permite establecer esta vinculación entre la alfabetización de la lectoescritura y la alfabetización visual/cultural.

Es en esta pedagogía freireana que se inscribe el *ATEA*, en tanto lxs arte/educadores ofician de mediadores para favorecer un proceso de concientización y descolonización del sujeto en la integración de su yo con la historia. Con esta finalidad, en su inicio, se concibió como una herramienta metodológico-didáctica (*Metodología para la enseñanza del arte*) para las clases de artes en las escuelas y las actividades educativas de los museos. Con el tiempo, fue revisada críticamente y es por ello que Ana Mae lo reformula y presenta como una matriz constituida por disciplinas y procesos de conocimientos que deben ser pensados de modo situado en cada práctica educativa en arte. De este modo, lo denomina como *Abordaje Triangular*, en tanto actitud de pensamiento crítico, contextualizador y desmitificador de la hegemonía y del poder. En esta aproximación a la enseñanza de las artes se identifican tres procesos que no deben ser entendidos como fases que se secuencian unas a otras con un pretendido orden, sino que debieran promoverse de modo interrelacionado para que se potencien unos a otros. Estos procesos los identifica como: la práctica del hacer arte; la práctica de la lectura de la obra de arte, la imagen y su campo de sentidos; y la contextualización.

“El conocimiento de las artes se produce en la intersección de la experimentación, de la decodificación y de la información. El Arte/Educación puede entenderse como una cierta epistemología del arte como presupuesto y como medio, en este caso constituye los modos de interrelación entre el arte y el público, o mejor, la intermediación entre el objeto del arte y el apreciador.”

(Barbosa, 2022, p. 107)

Según Barbosa, cuando consideramos el *hacer arte* no podemos desvincularlo de los otros procesos que se dinamizan, es decir, a la hora de la producción se ponen en juego operaciones de selección, reelaboración; se parte de lo conocido y se lo modifica según el contexto y la necesidad. Deconstruir lo conocido para reconstruirlo implica procesos cognitivos que se desarrollan haciendo y analizando imágenes, es decir, operaciones de decodificación fundamentales para la supervivencia en el mundo cotidiano.

En cuanto al proceso de *lectura de la imagen y su campo de sentido*, una vez más, Ana Mae pone el acento en las implicancias políticas de las semantizaciones y se desplaza de la palabra "apreciación" (heredada del siglo XIX y que, además, en portugués tiene una connotación vinculada a la aceptación/admiración del arte legitimado por las elites) hacia el concepto de "lectura", extendiéndola a todo el universo de las imágenes y no exclusivamente a las obras de arte. "Las élites utilizaban la "apreciación" como un discurso para convencer sobre su supuesta misión civilizadora, que, en realidad, ejercía la dominación sobre el gusto de las clases subalternas y así expandía el consumo" (Barbosa, 2022, p. 146). De esta manera, se orienta al proceso de aprendizaje a una mirada que contempla una actitud activa en la comprensión y análisis crítico de las imágenes y sus campos de sentido.

El proceso de *contextualización* que integra el ATEA está vinculado a aquel proceso de posicionamiento del sujeto respecto del objeto o práctica visual y su posibilidad de establecer relaciones. "En este sentido, la contextualización en el proceso enseñanza-aprendizaje es la puerta abierta para la interdisciplinariedad. La reducción de la contextualización a la historia es un sesgo modernista". (Barbosa, 2022, p. 235). Este paradigma moderno redujo la contextualización de la obra a su inscripción en un período de la historia del arte (europea, androcéntrica, burguesa y blanca). En la pedagogía posmoderna es a través de la contextualización que se puede practicar una educación atravesada por la interculturalidad, el ambientalismo, los estudios de género. Es así como se convierte en un abordaje que no solo compromete a la escuela sino a todas las instituciones culturales que orienten su práctica a la mediación y concientización, partiendo del análisis del campo de referencia de lxs estudiantxs/espectadorxs para luego extrapolar esos conocimientos a otros campos de sentido.

"A través del Arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del entorno, desarrollar la capacidad crítica, permitiendo analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad para cambiar la realidad analizada. (...) Necesitamos investigaciones que evalúen los mejores procedimientos para alcanzar los objetivos educativos de hoy que se centren principalmente en la flexibilidad de pensar y actuar, en la capacidad de elaborar hacia la mejor calidad de vida del planeta y en aprender a aprender".

(Barbosa, 2022, p. 200)

### **El lugar de la Enseñanza de las Artes en el debate contemporáneo**

El telón de fondo sobre el que se erige la disputa del Arte/Educación se relaciona al paradigma de las artes como derecho (sobre todo para los sectores populares); a la interterritorialidad del conocimiento en tanto recontaminación de los campos disciplinares que la modernidad constituyó como compartimentos estancos; a la desestabilización de las jerarquías que, desde una concepción colonialista de las artes, colocó las artesanías y las manifestaciones populares latinoamericanas en las sombras de la obra de arte autónoma. Ana Mae Barbosa, en tanto referente de un colectivo más amplio de arte/educadores, se posiciona frente a las hegemonías culturales defendiendo la necesidad indiscutible de las artes como práctica mediadora para valorar las producciones latinoamericanas. En este sentido, su iniciativa se remonta a los gritos de lucha del movimiento antropofágico de Brasil (una de las primeras vanguardias latinoamericanas del siglo XX) y a conceptualizaciones como el término antropofagia de R.

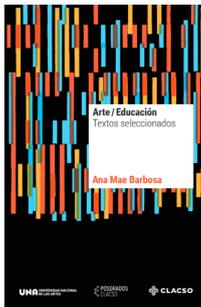
Fernández Retamar planteadas en *Calibán* (1971): esa actitud resistente latinoamericana de tomar lo europeo, comerlo, digerirlo y convertirlo en otra cosa con raíz propia como sucedió con el barroco americano, experiencia que la autora historiza. Pero al mismo tiempo que los recupera, sostiene que el contraataque al neocolonialismo, iniciado el siglo XXI, requiere de operaciones más complejas que la seductora idea todavía modernista del canibalismo/antropofagia cultural.

En este libro, así como en el último apartado denominado “Por un Arte/Educación decolonial”, la autora presenta los aportes de las teorías decoloniales que contribuyeron a las reorientaciones de su campo de producción de conocimiento; también destaca el lugar protagónico que tuvieron los aportes de los feminismos en la reconsideración de muchos de los supuestos del campo del arte y de la educación. El movimiento feminista, que luchó por la igualdad de género y los derechos de las mujeres y otras disidencias sexo-genéricas, también interpeló los valores y concepciones estéticas de las instituciones culturales y educativas.

“El feminismo llevó al arte cuestiones que, hasta hoy, siguen siendo vitales, sociales y estéticas, como las definiciones de subjetividades y sexualidades, agendas políticas personales e institucionales, estrategias para la representación del cuerpo femenino y narrativas múltiples, de la relación entre lo público y lo privado, y de la relación entre el arte y la artesanía”.

(Barbosa, 2022, p. 273)

En este sentido, *Arte/Educación. Textos seleccionados* (2022) logra rejerarquizar el campo de la Enseñanza de las Artes como una herramienta imprescindible para la reconstrucción social. En un contexto de amenaza sostenida con los avances de políticas neoliberales, en el que el gobierno brasileño de Bolsonaro llevó adelante en 2017 una reforma con la que eliminó la asignatura Artes del diseño curricular del nivel medio, recobra actualidad la pregunta que nos formula Ana Mae Barbosa acerca del carácter deliberado del vaciamiento histórico de la Cultura Visual en Brasil. Por ello, su perspectiva histórica resulta fundamental para situarnos en el presente y, desde aquellas experiencias imbricadas en la historia, poder encontrar sentidos para proyectar nuevos mundos, nuevos pensamientos visuales: esta es la función educativa y el imperativo estético/ético del Arte/Educación.



#### Datos del libro

**Barbosa, Ana Mae (2022)**

#### ***Arte/Educación. Textos seleccionados***

Coordinación general de Augustowsky, Gabriela; Peterson F. de Lima, Sidiney y Del Valle, Damián. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Universidad Nacional de las Artes.

[Link para descarga](#)



# Ver, pensar y crear: escritos desde una experiencia formativa en arte y educación

Sidiney Peterson<sup>(1)</sup>

*El río que hacía un bucle detrás de nuestra casa  
era la imagen de un vaso blando  
que hacía un bucle detrás de la casa.  
Más tarde pasó por allí un hombre y dijo:  
"Esa vuelta que hace el río detrás de tu casa  
se llama enseñada".  
Ya no era la imagen de una serpiente de cristal  
que hacía un bucle detrás de la casa.  
Era una enseñada.  
Creo que el nombre empobreció la imagen.*

*Manoel de Barros (2016, p. 20) <sup>(2)</sup>*

La poesía de Manoel de Barros es inspiradora, más que un bello epígrafe; su poesía no abre esta presentación por casualidad, es un punto de partida para intentar crear posibilidades de decir de una experiencia, más específicamente del seminario "Historias de la Educación Artística en América Latina: enfoques, lecturas y experiencias". Al intentar decir algo de esta experiencia formativa lo hago a través de diferentes vías, primero, hablando del propio curso y, después, de los textos aquí presentados. Al tirar de algunos de los hilos de esta propuesta, la pienso como un conjunto en el que el curso se entiende como la "trama" y los textos como los "hilos" de este tejido.

El curso se realizó entre mayo y junio de 2022 y tuvo como objetivo presentar y discutir -desde diferentes contextos geográficos, políticos, culturales y sociales- historias y experiencias de la Educación Artística en América Latina. El curso fue concebido como una apuesta por compartir y analizar, a través de diferentes casos, las principales teorías y tendencias que, de diferentes maneras y desde diferentes contextos y épocas, han configurado (y están configurando) los enfoques pedagógicos en el campo de la Educación Artística formal y no formal.

---

1. Profesor colaborador del PROF-ARTES (IA/UNESP), São Paulo/Brasil. Profesor responsable del Seminario "Historias de la Educación Artística en América Latina: enfoques, lecturas y experiencias", realizado por el Área Transdepartamental de Formación Docente de la UNA.

2. Traducción del autor.

Con este diseño, el seminario se presentó como un espacio de debate e investigación en la construcción del conocimiento sobre las ideas, teorías y prácticas que, desde una perspectiva histórica, pueden entenderse como posicionamientos para la enseñanza en el área de la Educación Artística. Gran parte del éxito de este curso se debe a la participación y compromiso de todas las personas involucradas, desde su elaboración hasta los diálogos, descubrimientos y debates que, de alguna manera, nos han permitido crear otras formas de entender y pensar las relaciones entre arte y educación, desde una perspectiva histórica, en el contexto latinoamericano.

Esta publicación incluye tres artículos, escritos originalmente como trabajos finales presentados al término del seminario. Son ellos: *La labor docente de Juan Pablo Renzi en la Escuela Superior de Bellas Artes "Ernesto de la Cárcova" (1985-1988)*, de María Emilia Romero; *Travesías curatoriales y estrategias educativas de la escena porteña: el nuevo guión de arte argentino del MNBA*, de Paula Wainberg, y *Ricardo Barrera y la experiencia del Coro del Colegio Nacional Almirante Brown de Adrogué (provincia de Buenos Aires, Argentina)*, de Diego Hartzstein.

Con gran alegría compartimos estos escritos. Textos surgidos de la investigación en archivos. Ellos mismos, "nuevos archivos" creados a partir de gestos de recolección, análisis e interpretación de diferentes materiales, de diferentes épocas y cuestionados a partir de problemáticas de nuestro presente.

Espero que estos textos sean leídos y que puedan provocar el deseo de otras investigaciones, sobre personajes, experiencias y metodologías en el campo de la Educación Artística, especialmente sobre lo que aún permanece invisible. La historia, o, mejor, las historias de la Educación Artística en América Latina necesitan ser escritas y llegar a las geografías más lejanas de nuestro continente para que podamos, desde esos lugares aún deshabitados, pensar formas de reencantamiento del mundo.

## Referencia bibliográfica

**Barros, M.** (2016). *Livro das ignorãças*. Rio de Janeiro: Alfaguara.

# Ricardo Barrera y la experiencia del Coro del Colegio Nacional Almirante Brown de Adrogué, provincia de Buenos Aires, Argentina

Diego Hartzstein <sup>(1)</sup>

Este trabajo refiere a la experiencia de un muy reconocido maestro director de coros que realizó una tarea muy importante en una escuela secundaria en la localidad de Adrogué, zona identificada como el *Gran Buenos Aires*, perteneciente a la provincia de Buenos Aires.

La tarea desarrollada en el Colegio Nacional "Almirante Brown" de Adrogué durante muchos años se inscribe en un proyecto impulsado desde el Ministerio de Educación de la Nación denominado Director Rentado de Coros Escolares. Las escuelas secundarias que tuvieran una determinada dimensión (cantidad de cursos y de estudiantes) podrían solicitar el cargo con el cual designar un profesor especialmente dedicado a la conformación del coro escolar. Este proyecto impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación favoreció la constitución de coros escolares en muchas escuelas secundarias, en espacios extracurriculares que resultaron altamente significativos para muchos/as jóvenes.

En particular, el coro formado por el profesor Ricardo Barrera resultó un espacio muy importante por su relevancia musical, por la cantidad de estudiantes que tuvieron oportunidad de participar y, en muchos casos, despertando vocaciones para continuar la actividad musical. Muchos egresados continuaron cantando en distintos coros de la zona y muchos son los que han continuado estudios superiores en el campo de la música. El maestro Ricardo Barrera es un destacado director de coros y orquestas de diferentes estilos, pero su mayor reconocimiento proviene principalmente por su tarea como músico-docente. No solo por la cantidad y calidad de sus coros escolares que habilitaron experiencias musicales de relevancia en los / las adolescentes, sino también porque es un gran referente como formador de directores de coros que, a su vez, también se orientaron a la conformación de coros con intenciones educativas. Su tarea ha tenido y tiene una expansión exponencial.

---

**1.** Docente especializado en Didáctica de la Educación Artística, Diseño y Desarrollo Curricular en Educación Artística. Profesor titular en el Área Transdepartamental de Formación Docente. Fue director de Institutos en la Dirección General de Enseñanza Artística. Se ha desempeñado en cargos de gestión educativa y como asesor técnico en diferentes proyectos del Ministerio de Educación de Nación, Ministerio de Educación de CABA y Ministerio de Cultura (Dir. Gral de Enseñanza Artística) de CABA.

## Los coros escolares y la Experiencia del Proyecto de Director rentado de coros

Los coros escolares han tenido una destacada tradición en las escuelas secundarias de la Argentina. En ese sentido, en actas de supervisión de la Escuela Normal Mariano Acosta de Buenos Aires, fechadas entre 1912 y 1915, se menciona la existencia de la División Coral y se realizan indicaciones metodológicas para ella. A principios del siglo XX las escuelas secundarias en la República Argentina eran pocas, pero se las reconocía como instituciones de excelencia. Sus docentes solían ser importantes personalidades de la cultura. En el área de las artes y particularmente de la música, se podían encontrar figuras como Felipe Boero, un gran compositor operista quien era el Director a cargo de la División Coral de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” <sup>(2)</sup> (Hartzstein, 2001).

En las escuelas, el espacio curricular dedicado a la música se planteaba como un espacio de práctica musical a través del canto coral y algunos saberes específicos del lenguaje musical. En distintos escritos pedagógicos se hace referencia al canto coral como un espacio altamente formativo, principalmente por sus características morales y de embellecimiento de la persona.

Hacia mediados del siglo pasado, con la expansión de la oferta de escuelas secundarias y la consolidación del currículum como propuesta nacional, la enseñanza de la música se constituyó como espacio curricular en la asignatura Cultura Musical, que se centró principalmente en la enseñanza de aspectos generales del universo de la música, el lenguaje musical y la Historia de la Música académica europea y nacional Argentina.

En paralelo, muchas escuelas conformaron también espacios extracurriculares de coro escolar. Continuando con la línea educativa de considerar a los coros escolares como espacios de importancia formativa, la mayoría de las escuelas secundarias de prestigio contaban con su coro propio, los cuales funcionaban como pequeños “elen-cos” que llevaban la representación de la institución a diferentes ámbitos. Algunos, incluso, han producido algunas grabaciones discográficas.

Como forma de estimular el movimiento coral, en la década del 70 y durante más de treinta años, el Ministerio de Educación de la Nación organizó los “Festivales Nacionales de Coros Escolares”, donde se reunían coros de escuelas secundarias de diferentes ciudades del país, previamente seleccionados a través de la supervisión del área artística.

En distintos documentos y comunicaciones escolares se destacaba la importante función formadora de la experiencia del coro escolar, no solamente por los saberes que se promovían, directamente referidos a la música en forma polifónica, sino también en cuanto al desarrollo de capacidades y actitudes de trabajo grupal, metódico y comprometido. Sin embargo, en muchos casos pudo observarse que la actividad del coro como espacio extracurricular solo se sostenía por compromisos particulares de algunos/as docentes que extendían su tarea más allá de las obligaciones del dictado de la asignatura.

Por estos motivos, el Ministerio de Educación se estableció a través de la Res. MEYC 1067/1987, la creación del cargo de Director Rentado de Coro Escolar, a los efectos de disponer de un cargo específico para la conformación del coro de la escuela. Para estos cargos se postulaban docentes especialmente interesados en la actividad, no necesariamente coincidentes con los profesores de la asignatura música. La creación de estos cargos significó un importante impulso para sostener el movimiento de los coros escolares, aunque no fueron muchas las escuelas que los solicitaron.

A partir de la renovación del sistema educativo, en 1994 se transfirieron las escuelas de dependencia nacional a la órbita de las distintas jurisdicciones provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires. En ese movimiento, algunas jurisdicciones educativas continuaron sosteniendo los cargos de director de coro y otras los fueron cerrando progresivamente a medida que se iban retirando los docentes designados en el momento de la transferencia. El cargo de Ricardo Barrera en el Colegio Nacional de Adrogué fue sostenido por la provincia de Buenos Aires, dada la relevancia que había adquirido la actividad, tanto por su calidad musical como también por la cantidad de estudiantes que participaban.

En paralelo a estos procesos escolares, hacia finales del siglo XX, se crearon en distintas regiones del país los espacios de Orquestas Escuelas Infanto-Juveniles, que posteriormente se extendieron a la conformación de coros juveniles. Este programa, impulsado por la Nación y por los gobiernos jurisdiccionales se conoció como Coros del Bicentenario (en referencia al bicentenario de la independencia de la República Argentina 1816 – 2016).

En contrapartida con la concepción de las asignaturas curriculares que se centraban en la enseñanza de saberes referidos al universo de la música y la cultura musical, las orquestas infanto-juveniles y los coros del bicentenario promovían el desarrollo de saberes y capacidades en torno a la música a partir de la práctica concreta y el acto de hacer música en forma grupal. El propósito de este programa no se basaba en transmitir saberes de la música, sino en promover el desarrollo de capacidades y competencias para hacer música con otros/as. Al mismo tiempo, estos proyectos rescataron el concepto de la actividad del coro y la orquesta como un espacio que promueve la inclusión educativa y asegura el derecho de los y las adolescentes y jóvenes de acceder a la experiencia estética y artística.

### **Ricardo Barrera y su trayectoria como músico, director de Coros Infantiles y Juveniles y formador de directores de coros**

Aún haciendo una apretada síntesis de la trayectoria profesional de Ricardo Barrera, hay algunos aspectos muy importantes de destacar que permiten comprender su impronta educativa. Licenciado en Música egresado de la Universidad Católica Argentina, donde tuvo formación con grandes maestros de la música compositores, y directores de coro y orquesta como Roberto Caamaño, Julio Fainguersh, Alberto Balzanelli y el maestro Antonio Ruso. Continuó sus estudios con numerosos perfeccionamientos en Dirección Coral y Dirección Orquestal. Se desempeñó por más de 35 años como director de coros infantiles y juveniles, con los que obtuvo más de cuarenta premios de distintas entidades. Continuó su trayectoria siendo también maestro de directores de coros en la propia Universidad Católica, en el Instituto Municipal de Música de Avellaneda y, actualmente, en el Conservatorio de Música de Tandil, provincia de Buenos Aires. Es capacitador y coordinador del programa de Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles de la provincia de Buenos Aires como parte del programa Coros por el Bicentenario. Cuenta con una gran trayectoria como músico desempeñándose como Director de Orquesta estable e invitado en diferentes orquestas de la provincia de Buenos Aires y director de coros de ópera. Participó del estreno de la ópera *Camila y la Sombra*, de Rolando Mañanes, con la cual obtuvo el Premio de la Asociación de Críticos Musicales. En su trayectoria se dedicó especialmente a coros infantiles y juveniles y particularmente coros escolares, con los que obtuvo más de 30 premios en diferentes competencias jurisdiccionales y nacionales.

En esta apretada síntesis es importante destacar que Ricardo Barrera ha desarrollado una intensa labor educadora como músico en instituciones escolares e instituciones formadoras de directores de coro. Ricardo lleva su profesionalismo musical al ámbito escolar, lo que se destaca en varios pasajes de la entrevista realizada. Rompe la clásica dicotomía entre músico dedicado a la actividad artística y docente de música, mostrando una síntesis que podría identificarse como músico-docente, un músico que desarrolla su actividad artística en el ámbito educativo y consustanciado con los propósitos formativos de inclusión educativa.

### **El Coro del Nacional de Adrogué**

A partir de la convocatoria que se realiza para el cargo de Director rentado de Coros, Ricardo comienza con la actividad en el Colegio Nacional "Almirante Brown" de la localidad de Adrogué. Este Coro juvenil escolar rápidamente resultó un espacio de gran actividad musical. Llegaron a desarrollar más de treinta presentaciones o conciertos por año y realizar varias giras por la provincia de Buenos Aires. Las actividades solían comenzar por demanda de los/las estudiantes en los primeros días de febrero, previo al inicio de clases, y culminaban sobre fines de diciembre después de la terminación de las clases regulares. Ricardo contó que en varias oportunidades los/las integrantes solicitaron participar de los Encuentros Corales que se realizaban en la localidad de Villa Gesell durante el mes de febrero, en período todavía de receso de vacaciones. Esto último es muy importante, porque pone en evidencia el interés y el compromiso que los/las jóvenes tenían con esa actividad, mucho más que la que suelen tener por cualquier actividad escolar.

Del grupo grande de participantes, surgió un grupo especializado que se interesó en participar en las competencias de los Torneos Juveniles Bonaerenses que organizaba la provincia de Buenos Aires, olimpiadas federales y diversos concursos, donde obtuvieron quince medallas de oro, seis de plata y otras 14 premiaciones.

Con los propios integrantes se organizaron las Cantatas Juveniles de Almirante Brown los segundos sábados de cada mes, donde se realizaban encuentros corales juveniles para que *"los jóvenes canten y se los escuche"*, al decir de Ricardo Barrera en la entrevista realizada.

Es muy importante destacar que de esta actividad musical propia del ámbito escolar surgieron muchas vocaciones musicales. Muchos y muchas jóvenes que continuaron participando de la actividad musical coral o que continuaron estudios superiores de música y específicamente de Dirección Coral.

---

<https://www.youtube.com/watch?v=x3yKK9Ye3Yg>

Audio 1 - Shosholoza - Coro del Nacional de Adrogué

Ricardo Barrera Director

Frente a la Casa de la Cultura de Almirante Brown 9/7/2016

---

### **Conociendo la tarea de Ricardo Barrera**

En los primeros días de agosto de 2022 se logró un encuentro virtual por plataforma Zoom con el maestro Ricardo Barrera, donde hubo posibilidad de conversar con él y conocer en profundidad los principios que guiaron su actividad con los coros infanto-juveniles y, particularmente, con el coro del Nacional "Almirante Brown" de la localidad de Adrogué.

En esta entrevista, que se encuentra completa en la plataforma de Youtube, se pueden escuchar, directamente del maestro Ricardo Barrera, conceptos muy importantes y fundamentales para comprender el sentido del hacer música en la escuela, con los y las adolescentes. También se encontró otra entrevista realizada por una representante de ADICORA (Asociación de Directores de Coros de la República Argentina) que sumó algunos conceptos para conocer la tarea de Ricardo Barrera. En este trabajo rescataremos algunas conceptualizaciones particularmente significativas que permiten entender el sentido que tuvo el trabajo de Ricardo.

En la entrevista, Barrera menciona que trabajando con adolescentes se sentía como "en casa" y lo gratificante que le resultaba compartir ideas y tareas. Destaca, además, el grado de compromiso, pasión y esfuerzo que ponían en evidencia con ese trabajo sostenido desde febrero hasta diciembre, de lunes a viernes, incluso muchas veces fines de semana también. En este sentido, señala: "Rescato dos lugares, la sala de ensayo y el escenario, que es donde todo tiene sentido".

Al referirse a los y las adolescentes describe que los/las encontraba "desesperados por hacer algo que tenga sentido, que les llene la vida, que los apasione". "Los pibes saben absolutamente cuando uno hace un trabajo sincero y apasionado. Nosotros de pibes también lo sabíamos. Yo recuerdo el coro de la escuela de primer grado. Esas son experiencias que te marcan para toda la vida". Volviendo a referirse a los adolescentes: "Cuando encuentran alguien que es sincero y apasionado, que ama lo que hace, ellos toman ese ejemplo". Menciona al pasar que la escuela, en términos generales, suele ofrecer diferentes experiencias, pero que estas no llegan a ser comprometidas y duran pocos meses.

Al referirse al inicio de la actividad, a partir de la designación en el cargo de director rentado de coros, describe dos aspectos destacables. Por un lado, que la misma dependía del interés de los directivos por abrir esos espacios, ya que de alguna forma no dejaba de implicar un trabajo extra para la organización escolar. Por otro, menciona que la designación era por seis horas cátedras (equivalentes a cuatro horas reloj), lo cual solo refiere a dos encuentros semanales. Sin embargo, los ensayos llegaban a ser de lunes a viernes y en épocas de conciertos incluían sábados y domingos. Una muestra de la profunda pasión de Ricardo por la educación.

Al referirse a las finalidades del coro en la escuela, lo define como una actividad inclusiva y de divulgación. "Es una de las cosas más importantes de la escuela". Destaca que el mismo tiene que estar absolutamente inserto y compenetrado con la vida escolar y en acuerdo con el proyecto educativo de la escuela. Enfatiza reiteradas veces esta idea y también el valor formativo del coro, en tanto que es el espacio donde se integran saberes de las diferentes áreas de conocimiento que ofrece la escuela, necesarias para la comprensión y la interpretación de obras.

---

[https://www.youtube.com/watch?v=H\\_sSc9PpPA4](https://www.youtube.com/watch?v=H_sSc9PpPA4)

Audio 2 - La Chaparrita - Coro del Nacional de Adrogué  
Director Ricardo Barrera - Encuentro de Coros 5/10/2014

---

En la entrevista menciona que el coro llegaba a iniciar las actividades con 110 estudiantes, un 10 % de los estudiantes totales del Colegio. Una cifra muy alta tratándose de una actividad extracurricular voluntaria. Ricardo pone el acento sobre un

aspecto particular en lo que hace a la concepción del sentido del coro escolar y su carácter democratizador e inclusor: "Partimos de la base de que el coro escolar es un derecho de todos los estudiantes de la escuela. Al igual que es un derecho aprender matemática, geografía, es un derecho que todos puedan hacer la experiencia de cantar". En ese sentido, Ricardo marca una diferencia con la concepción de algunos coros escolares en los cuales se seleccionan las voces afinadas. Explica que se aprende a cantar, se aprende a dominar la voz y a cantar en grupo.

---

<https://www.youtube.com/watch?v=mVO6RqmKe8&t=55s>

Audio 3 - ÍNIN One Earth Choir - Coro del Colegio Nacional Almirante Brown  
Director Ricardo Barrera - 1/10/2013

---

### **La recuperación del conocimiento disciplinar**

Muchas de las expresiones de Ricardo son consonantes con los conceptos de la necesidad de volver a la enseñanza del saber disciplinar, propio de las corrientes educativas de fines del siglo XX, tal como describe Gabriela Augustowsky (2012). Al referirse a los saberes musicales que se promovían, nombraba algunos aspectos como técnica vocal, respiración, resonancia, pronunciación, pulso común, afinación, sentido rítmico, entre otros. Todos aspectos técnicos musicales que se enseñan y se aprenden. Más adelante continuó enumerando otros aspectos referidos a la dimensión de lo interpretativo: el fraseo, la articulación, la pronunciación y el idioma: "Es un problema cuando no se les entiende (lo que dicen), eso es un descuido. El objetivo (de cantar) es enviar un mensaje. Si no se entiende, el mensaje no llega".

En ese sentido es importante destacar cómo Ricardo, aun refiriéndose a una actividad escolar, pone énfasis en aspectos que hacen a la calidad de la realización musical, aspectos como la afinación ("la afinación es un deber moral", menciona con cierto tono de ironía) y la precisión en lo rítmico y la pronunciación. Agrega más adelante "el estilo" y "lo que el compositor quería decir", en una acción de profundo respeto a la obra y al compositor.

Cuando se refiere al repertorio elegido, describe que el criterio debe ser muy amplio, generalista y con sentido educativo. Sus propuestas incluyen obras simples como cánones, repertorio populares argentinos y latinoamericanos, y también música clásica barroca, renacentista (destacó la importancia formativa que tiene este repertorio en particular), del romanticismo y contemporáneas. En ese sentido mencionó la importancia de hacer un pequeño plan de estudios, posibilitando acceder a diferentes repertorios. De la misma manera mencionó que en diferentes oportunidades realizaron "Seminarios" para profundizar el repertorio propio de una época o de un compositor.

---

<https://www.youtube.com/watch?v=-siZctYIIQs>

Audio 4 - Samba - Coro del Nacional Almirante Brown  
Dir. Ricardo Barrera - 28/10/2012  
Venado Coral 2012, Venado Tuerto, Santa Fe, Argentina

---

## El oficio de hacer música

La actividad del coro no concluía con la actividad de aula, el “ensayo”, sino que se completaba con la acción plena y propia de la actividad musical que es la situación de compartir la producción musical con otros en situación pública y presencial. La actividad del coro se completaba con una realización de treinta presentaciones o conciertos anuales, incluso con conjuntos instrumentales u orquestas. Mencionó la participación en distintas óperas realizada en los teatros Avenida, Coliseo y Roma de la localidad de Avellaneda.

En ese sentido, es importante señalar cómo Ricardo vincula el coro escolar con toda la profundidad de una práctica musical completa, acabada y de carácter profesionalizante. Dirigiéndose a los estudiantes: “Ustedes son artistas. No importa que no sepan nada. Es la actitud del artista lo que importa. La actitud es aprender, aprender y aprender (...) los chicos se dan cuenta cuando un trabajo es sincero y es lo más seriamente posible”.

Cristopher Small señala como parte del aprendizaje el desarrollo de la acción de “Musical”, como la acción por la cual se aprende a dar vida a la música.

Mientras pensaba en esto, me di cuenta de que, si la música no es sino acción, entonces la palabra ‘música’ no debe ser sustantivo sino verbo. El verbo ‘musical’. No sólo para expresar la idea de actuar, tocar o cantar; ya tenemos palabras para eso; sino expresar la idea de tomar parte en una actuación musical. (Small, 1999, p.6)

El saber musical se completa en la práctica en una situación social de carácter profesionalizante. No solamente se adquiere un saber sobre la música y el hacer música, sino que se desarrollan capacidades y competencias para desempeñarse como músicos en el campo social, más allá de las paredes del aula o incluso de la propia institución. Es en esas prácticas sociales que los y las estudiantes desarrollan las capacidades para la integración en un trabajo grupal y las metodologías para la actuación en tiempo preciso ante públicos reales. En ese sentido, Ricardo Barrera destaca el valor formativo y socializador de esta práctica: “El coro es una construcción de todos. Los más grandes colaboran con los más nuevos. Los protegen, los cuidan, les explican las costumbres y dinámicas. Los más grandes funcionan como facilitadores”.

[https://www.youtube.com/watch?v=PFt-s5\\_dbsA](https://www.youtube.com/watch?v=PFt-s5_dbsA)

Audio 5 - Halleluja Haendell - Festejo del 30° aniversario del Coro del Nacional de Adrogué. Coro integrado por alumnos/as y ex alumnos/as de entre 12 y 50 años.  
Dirección Ricardo Barrera - Plaza Brown. Adrogué 16/9/2018

## Algunas ideas para sintetizar

En el análisis de la conversación con Ricardo Barrera es muy interesante rescatar algunos conceptos que resultan fundamentales ya que hacen a la concepción pedagógico-didáctica de la propuesta de un coro escolar:

El coro escolar es una propuesta de inclusión y un derecho de todos/as los/as estudiantes. No corresponde a los objetivos formadores de la escuela promover los coros a partir de la “selección de voces”.

A cantar se aprende, como todas las cuestiones musicales, no es un “don” natural, y se aprende en la práctica, haciendo música, en forma sistemática de tipo profesionalizante.

Es importante que la música, aún en ámbito escolar, se realice con todos los cuidados, atendiendo a los detalles necesarios (ritmo, afinación, pronunciación, interpretación, etc.).

La música o, mejor dicho, el aprendizaje y la práctica musical se concretan cuando se comparten seriamente y en forma profesionalizante a través de presentaciones o conciertos en diferentes ámbitos y con distintos públicos.

En estos proyectos de coro, conjuntos instrumentales u orquestas, básicamente, las intenciones no refieren a enseñar conocimientos o saberes sobre la música, sino a compartir con los y las adolescentes la actividad de hacer música en forma comprometida y apasionada.

Dado que este artículo se refiere a una propuesta de educación musical, para conocerla en profundidad resulta muy interesante poder hacerlo a partir de la audición de algunos de los registros de videos disponibles en internet.

[https://www.youtube.com/watch?v=q\\_JiHvs4dSM](https://www.youtube.com/watch?v=q_JiHvs4dSM)

Audio 6 - Te Quiero (Favero-Benedetti) / Flash Mob - Coro del Colegio Nacional Almirante Brown. Director Ricardo Barrera - Estación Constitución 30/9/2013

## Referencias bibliográficas

**Adicora Nacional** (2020). Entrevista a Ricardo Barrera. *Rondas corales*. 28 de septiembre de 2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=wPDHkc8i9wM&t=3013s>

**Augustowsky, G.** (2006). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu.

**Augustowsky, G.** (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

**Hartzstein, D.** (2001). Música en el nivel Medio de la Educación Formal. Investigación en *Anales del III Encuentro Latino-Americano de Educación Musical*. ISME – SADEM, 2001. Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

**Hartzstein, D.** (2022). Entrevista a Ricardo Barrera, 1° parte. 14 de agosto de 2022.

<https://www.youtube.com/watch?v=gVtS5o4jceQ&t=731s>

**Hartzstein, Diego** (2022).

Entrevista a Ricardo Barrera, 2° parte. 14 de agosto de 2022.

<https://www.youtube.com/watch?v=KmNQD3Cp8zg&t=341s>

**Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina** (1987). Resolución 1061 /1987.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/11553.pdf>

**Small, C.** (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. En *TRANS Revista Transcultural de Música* (4).

<https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>

**Swanwick, K.** (1990). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Morata.

# La labor docente de Juan Pablo Renzi en la Escuela Superior de Bellas Artes "Ernesto de la Cárcova" (1985 – 1988)

María Emilia Romero<sup>(1)</sup>

## Introducción

Como experiencia formativa en el ámbito de las artes locales, la investigación aquí presentada retoma la propuesta de cátedra llevada a cabo por el artista rosarino Juan Pablo Renzi (1940 – 1992), quien se desempeñó como profesor interino de la Cátedra de Pintura en la Escuela Superior de Bellas Artes "Ernesto de la Cárcova" entre 1985 y 1988. Asimismo, se presentan aspectos vinculados al contexto institucional teniendo en cuenta que la participación del artista formaba parte de un proyecto pedagógico implementado desde la rectoría de Eduardo Audivert en la Escuela Superior de Bellas Artes que, entre sus objetivos, promovía tanto la renovación de los planes de estudio y metodologías de trabajo, cuanto la recuperación de aquel ideario que había caracterizado a la institución en sus orígenes y que enfatizaba la práctica de taller como experiencia fundante e ineludible de la formación artística.

## En busca del "paraíso" perdido: Renovación de la Escuela Superior de Bellas Artes "Ernesto de la Cárcova" en los años ochenta

Con el retorno de la democracia en 1983 comienza un período de renovación de las instituciones educativas. Desde la Rectoría a cargo del grabador Eduardo Audivert y Ricardo Daga en el rol de vice-rector, se promovieron una serie de cambios que de forma progresiva impulsaron la actualización de los planes de estudios, la oferta educativa y la metodología de trabajo, como así también de las cuestiones edilicias (Rossi, 2014, p.4).

---

1. María Emilia Romero es Licenciada en Curaduría e Historia de las Artes por la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Obtuvo el Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital (FLACSO). Realiza y ha publicado trabajos de investigación en arte contemporáneo y nuevos medios. Se desempeña como docente a cargo de las asignaturas especializadas en el Bachillerato orientado en Artes en nivel medio.

Junto con la Escuela “Manuel Belgrano” y la Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”, la Escuela Superior de Bellas Artes articulaba las distintas instancias de la formación artística y pedagógica.

Al momento de la fundación de la Escuela Superior de Bellas Artes en 1923, el artista Ernesto de la Cárcova –creador y director hasta su fallecimiento en 1927– proyectaba una academia libre, al estilo de la *bottega* del Renacimiento italiano, que implicaba la apertura del taller de los/as artistas a los/as aprendices. Acerca de “el paraíso” – nombre que comúnmente le daban a la escuela sus asistentes, Laura Malosetti Costa ha señalado que “el clima era de rigurosa libertad”, no sólo en los procesos creativos sino también en lo referente a normas de comportamiento y rutinas (Malosetti Costa, 2001, p. 389). Sin embargo, esto cambiaría hacia 1928, al asumir la dirección Ricardo Ripamonte, quien opta por una enseñanza de tipo academicista, con mayores regulaciones y más normada.

Es entonces que aquellos ideales propuestos por De la Cárcova al momento de la creación de la Escuela serán de referencia para el abordaje de la renovación de la institución a mediados de la década del ochenta.

En el texto escrito por el rector y docente Eduardo Audivert para el catálogo de la exposición “De la Cárcova 86” <sup>(2)</sup>, puede identificarse esta búsqueda e intención de anclaje en la propia tradición de la institución.

Con esta muestra retomamos una antigua tradición de esta institución cotejando en público los resultados de un año intenso de trabajo. Ernesto de la Cárcova quiso que la Escuela que él fundara fuese como una renacentista *bottega di arte* en proceso de creación, actividad y riesgo artístico, evitando así los malos hábitos de la enseñanza. Esta propuesta aún nos inspira a profesores y alumnos (...).

(Audivert, 1986)

Otro de los textos incluidos en ese catálogo, en este caso escrito por Jorge López Anaya, reitera la alusión a los orígenes de la institución y enfatiza la libertad del ámbito que vehiculice las búsquedas y los diferentes procesos creativos.

Pero hoy, como en los años de su creación, los rasgos dominantes en la escuela son la libertad con la que se trabaja en todos los talleres, la vocación (...), la atención con que parte de los alumnos reciben esa orientación nunca dogmática, abierta hacia las diversas visiones del problema artístico.

(López Anaya, 1986)

En línea con los ideales iniciales de la Escuela, el nuevo proyecto pedagógico revalorizaba “la práctica de taller guiada por maestros” (López Anaya, 1986). Es por eso que a la conformación del cuerpo docente fueron convocados/as artistas y especialis-

---

2. La exposición tuvo lugar entre el 26 de diciembre de 1985 y el 25 enero de 1986 en el Centro Cultural Ciudad de Buenos Aires (actual Centro Cultural Recoleta).

tas en actividad que contaban con amplia trayectoria dentro del campo artístico local e internacional. Entre ellos/as se encontraban María Juana Heras Velasco, Antonio Pujía, Ricardo Daga y Carlos Distéfano en la especialidad de escultura y, en el área de grabado, Antonio Latorre, Alicia Orlandi, Julio Muñeza y Eduardo Audivert. Las cátedras de pintura estuvieron a cargo de Roberto Aizenberg, Juan Pablo Renzi, Alejandro Puente, Jorge Demirjian, Guillermo Roux y Rubén Rex; mientras que en las de pintura mural se desempeñaron Ponciano Cárdenas y José Ferrari. Se sumaron en la especialidad de Escenografía Ernesto Diz, Roque Palma y Jorge Romano. Nora Correas y María Sara Piñeiro fueron docentes de Técnicas Textiles y el Taller de Experimentación estuvo a cargo de Alfredo Portillos. Las asignaturas teóricas, como Ciencia del Hombre e Historia de la Cultura, fueron dictadas por Jorge López Anaya, Hugo Petruchansky, Guillermo Magrassi y María Kusch de Napoli; Historia del Teatro, la Dramática y la Escenografía por R. Marcevích Medina Arbones. Clara Shulman de Reisin en Teoría y Práctica de la Enseñanza y Vicente Durante en Ética y Deontología Profesional. Asimismo, cada especialidad contaba con la participación de ayudantes de cátedra, entre ellos Viviana Zargón, Fabián Attila y María Fernanda Fontán (Pintura), Claudio Abal y Juan Alfredo Percivalle (Escultura), María Vallecillo (Grabado), Reneé Martínez (Escenografía), José Rueda (Pintura Mural).<sup>(3)</sup>

Como parte de las propuestas llevadas a cabo durante la nueva gestión, la historiadora de arte Cristina Rossi ha señalado el aumento de la oferta educativa mediante la apertura de cátedras paralelas, turno vespertino y la dinámica de los talleres en los que “cada profesor podía tener un número máximo de diez alumnos y los postulantes tenían la obligación mínima de trabajo en el taller elegido” (Rossi, 2014).

Se creó la Asociación Amigos de la Escuela “Ernesto de la Cárcova” y se incluyeron aulas para gráfica y fotografía (Herrera, 1999). Actividades de extensión cultural como conferencias y talleres abiertos fueron parte de las iniciativas que se impulsaron con el objetivo de incentivar el encuentro y la producción con otras disciplinas artísticas como la música y la literatura. En este punto puede advertirse la observación de Viviana Usubiaga, quien sostiene que durante este período “formas de producción alternativa a las tradiciones de la pintura, poco a poco avanzaron sobre los espacios del circuito oficializado” (Usubiaga, 2012, p. 143).

### **“No sólo práctica, también ideas”<sup>(4)</sup>: La propuesta de la Cátedra de Pintura a cargo de Juan Pablo Renzi**

Como se ha mencionado, la convocatoria a Juan Pablo Renzi para conformar el claustro docente como Profesor Interino a cargo de dos de las cátedras de Pintura en el turno mañana y en el de la noche se enmarca dentro de un proceso de actualización de la Escuela Superior de Bellas Artes.

Con respecto a las razones que motivaron su adhesión al nuevo proyecto pedagógico, Renzi señalaba no solo su afán de los contenidos abordados y la metodología aplicada, sino también de una apertura que permitiera el acceso a un mayor número de estudiantes.

3. La nómina de docentes aquí mencionada se encuentra en el catálogo *De la Cárcova 86*.

4. Esta frase se encontraba escrita a mano en uno de los planes de clase pertenecientes a Renzi. Fondo Juan Pablo Renzi - Archivo IIAC.

Renovación que suponía un permanente y progresivo esclarecimiento de conceptos y metodologías y que estimulara en el alumnado la avidez de conocimiento y significara una rigurosa apertura en la práctica creativa. Renovación que suponía, también, pensar en una escuela donde se desterraran los prejuicios generados por una enseñanza normativa y retórica de oficios degradados. Una escuela que no fuera más el reducto de una pequeña élite congelada en el tiempo y totalmente aislada del verdadero campo de producción cultural y que se transformara en punto de referencia ineludible de la creación artística nacional.

(Renzi, 1988)

Como queda explicitado en un avance académico de 1986 redactado por Renzi, dirigido a la rectoría, la cátedra contaba con la participación de la artista Viviana Zargón en el rol de ayudante de cátedra y de Mateo Sosa como maestro de taller.<sup>(5)</sup>

Entre algunos de los objetivos generales propuestos por la cátedra se encontraban dotar al alumnado de un amplio y diversificado espectro de herramientas tanto técnicas cuanto analíticas que promovieran el desarrollo de su propia práctica pictórica, fomentar la actitud reflexiva y “contribuir a la inserción práctica en el campo cultural argentino” (Renzi, 1985).

En cuanto a los contenidos abordados, a continuación se transcribe uno de los Programas para la cátedra de Pintura, en este caso del turno noche de 1986.

#### Programa de Pintura para el período correspondiente a 1986

##### Turno noche

1. Introducción: Problemas del pintor contemporáneo. a) La imagen individual y el contexto cultural. b) Vanguardias y academias. c) Crisis del modernismo y eclecticismo actual. (...)
2. El lenguaje de la pintura. a) Interrelación de sus partes. b) La idea de estructura. c) La tensión. d) El ritmo. e) El Movimiento. f) La unidad. g) Diferentes métodos de composición. (...)
3. El espacio. a) Distintas formas de representación espacial. b) Espacio “real” y espacio imaginario. c) Las diferentes perspectivas. d) Figura y fondo. e) Función de la forma, el dibujo, el tono y el color en la representación espacial.

(Renzi, 1986)

De acuerdo con la metodología de trabajo, se desarrollaban instancias de observación y análisis colectivo de reproducciones de obras pictóricas con especial énfasis en aquellas de sus contemporáneos. Asimismo, tenían lugar “sesiones de crítica colectiva” en las que se daban debates en torno a la producción realizada en el espacio del taller. Como iniciativa de extensión cultural, la cátedra ofrecía cursos sobre color, que complementaban la formación.

---

5. Carta de Juan Pablo Renzi dirigida al Rector Eduardo Audivert. 10 de julio de 1986. “Me dirijo a usted con la finalidad de elevarle un informe evaluativo sobre el trabajo realizado, en lo que va del año, por los alumnos de mi cátedra. Después de varias charlas que convoqué con este fin con el profesor Sosa (Maestro de Taller) y con la profesora Viviana Zargón (Ayudante de Cátedra).”

### “Una utopía que creímos posible”

Sin embargo, las desavenencias surgidas dentro del claustro docente en torno a la defensa de la “vieja escuela” hicieron que la participación de Renzi concluyera en 1988. Como se advierte en los motivos expuestos por el artista en su carta de renuncia, la adhesión al proyecto educativo que proponía la renovación de la institución no era unánime y las tensiones se tornaban crecientes.

Esas son las razones, Sr. Rector Director, por las que lamentando profundamente interrumpir mi relación con esa otra parte de la escuela (alumnos, colegas y esa rectoría) con la que imaginamos una utopía que creíamos posible, he decidido no pertenecer más al establecimiento que usted dirige tan dignamente.

(Renzi, 1988)

Al momento de su creación en la década del veinte, la Escuela Superior de Bellas Artes había sido pensada por su fundador Ernesto de la Cárcova como una academia libre al modo de *bottega* renacentista. En 1985 y en el marco de la actualización de las instituciones educativas durante la recuperación democrática, estos ideales fueron retomados como referencia para la implementación de un proyecto pedagógico que promovía la renovación de los planes de estudios y métodos de trabajo enfatizando la práctica de taller como experiencia formativa ineludible. La rectoría a cargo de Eduardo Adivert y Ricardo Daga convocó a artistas de amplia trayectoria en el ámbito local e internacional para el dictado de las cátedras, como así también incentivó y promovió actividades de extensión cultural que buscaban una mayor implicación y sentido de pertenencia del alumnado con la institución.

Como parte de esta iniciativa, el artista Juan Pablo Renzi fue convocado a conformar el claustro docente como profesor titular a cargo de dos comisiones de la especialidad de Pintura. En línea con el nuevo ideario institucional, desde la cátedra se proponía brindar al alumnado un amplio repertorio de herramientas técnicas y teóricas. Sin embargo, su énfasis en la incentivación de una actitud reflexiva en torno de la propia práctica artística y su abordaje pedagógico vieron su fin luego de apenas tres años, debido a las crecientes discrepancias y reticencias surgidas dentro del claustro docente respecto de la renovación de la institución. Lamentablemente, esta situación dejó a esta experiencia formativa, nacida en el ámbito formal de la educación, sin una efectiva evaluación que pudiera medir su impacto en el mediano y largo plazo.

## Referencias bibliográficas

- Audivert, E.** (1986). Catálogo *De la Cárcova 86* con motivo de la exhibición de obras realizadas por las y los estudiantes en la Escuela Superior. Archivo: Fondo Juan Pablo Renzi. IIAC.
- Herrera, M. J.** (1999). Los años sesenta y ochenta en el arte argentino. Entre la utopía, el silencio y la reconstrucción. En J. E. Burucúa (dir.). *Arte, sociedad y política: Nueva Historia Argentina II*. Buenos Aires: Sudamericana.
- López Anaya, J.** (1986). Catálogo *De la Cárcova 86* con motivo de la exhibición de obras realizadas por las y los estudiantes en la Escuela Superior. Archivo: Fondo Juan Pablo Renzi. IIAC.
- Malosetti Costa, L.** (2001). Itinerarios de la pobreza. *De la Sopa de los pobres (Venecia) a Sin pan y sin trabajo*. En *Los primeros modernos: Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Renzi, J. P.** (1985). Programa de Taller de Pintura para los años 1985, 1986, 1987 y 1988. Fondo Juan Pablo Renzi. IIAC.
- Renzi, J. P.** (1986). Borrador de Programa de Pintura para el período 1986. Fondo Juan Pablo Renzi. IIAC.
- Renzi, J. P.** (1988). Carta de Renuncia de Juan Pablo Renzi a los cargos ejercidos en la Escuela Superior de Bellas Artes "Ernesto de la Cárcova": Profesor a cargo de Cátedras de Pintura -en turno mañana y noche- y como Consejero por el Claustro Docente del Consejo Directivo Transitorio. 1 de septiembre de 1988. Fondo Juan Pablo Renzi - Archivo IIAC.
- Rossi, C.** (2014). Alejandro Puento, Huellas sensibles. En *Alejandro Puento, Huellas sensibles*. Catálogo de la exposición. IUNA Museo de Calcos y Escultura Comparada. Buenos Aires, marzo – mayo 2014.
- Usubiaga, V.** (2012). Producción y circulación de las artes visuales en tiempos de libertad. En *Imágenes inestables: Artes visuales, dictadura y democracia en Buenos Aires*. Buenos Aires: Edhasa.

# Travesías curatoriales y estrategias educativas de la escena porteña: el nuevo guión de arte argentino del MNBA

El rol de la curaduría y la educación en el espacio del museo: aportes para una educación artística

Paula Waimberg <sup>(1)</sup>

El presente escrito tiene por objeto trazar una relación significativa entre el nuevo guión curatorial dirigido por María José Herrera en las salas permanentes de arte argentino de los siglos XIX al XX durante el período 2005 y el área de extensión educativa del Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires, con la intención de analizar la experiencia desde una posición inaugural respecto a las redefiniciones que se produjeron en el campo de la curaduría y la educación en museos en las últimas décadas.

La relación entre arte, educación y curaduría ha sido condensada bajo la noción de giro educativo dentro del campo, objeto de debate en diversas publicaciones en el contexto global. Este viraje producido en la escena artística contemporánea a partir de plataformas curatoriales y programas educativos que operan en instituciones museales y espacios de bienales inauguró una nueva función pedagógica en las exposiciones y narrativas que se construyen entre la exhibición y el público visitante a través de procesos de circulación y producción de conocimiento.

En este sentido, nos proponemos recuperar el caso mencionado para reconstruir algunos rasgos que marcaron este escenario desde las coordenadas porteñas a partir de una serie de interrogantes que guían la pesquisa: ¿qué lectura sugiere la caracterización que se hace de las imágenes y las obras pertenecientes a la colección? ¿Qué cambios y transformaciones trae aparejado este nuevo guión en términos de una curaduría que pondera lo educativo? ¿Qué aporte es posible identificar en relación a la educación artística local?

---

1. Profesora de Artes Visuales egresada del ESEA Manuel Belgrano, Licenciada en Artes por la UNSAM, diplomada en Educación, Infancia y Pedagogía en FLACSO y Maestranda en Historia del Arte Moderno y Contemporáneo en la UNA.

## Breve recorrido por la conformación del campo curatorial en el ámbito local y latinoamericano

Respecto a los estudios curatoriales, Jimena Ferreiro (2019), curadora e investigadora argentina, resalta la figura del curador como un engranaje central dentro del arte contemporáneo y sus prácticas expositivas, una relevancia que comienza a asomar en la década del 60 desde un rol más activo en los procesos de producción y mediación de las obras. En este contexto, la curaduría abandona el modelo francés vinculado a la conservación, el estudio de las colecciones y la exhibición en el espacio de museo para convertirse en una práctica *freelance*, independiente y ajena a una pertenencia institucional específica; en este nuevo horizonte la exposición se asocia al estilo particular de un curador. En este sentido, la práctica curatorial se convierte en un modo de intervención directa sobre la producción artística y sus narrativas, se vuelve generadora de discursos y conocimiento sobre el arte. A partir de la década de los noventa, la curaduría se redefine como un campo profesional con marcos teóricos y herramientas metodológicas que la sustentan. Algunos de sus principales exponentes teóricos en el ámbito anglosajón, como Paul O'Neill y Mick Wilson, publican una obra inaugural en relación a la nueva función pedagógica que asume la curaduría bajo el título *Curating and the Educational turn* (2010). Allí dan cuenta acerca del giro hacia lo educativo que asume la curaduría en la contemporaneidad y cómo operan estos desplazamientos en el contexto de una exposición. Por su parte, el campo curatorial latinoamericano se encontraba en plena gestación desde los inicios de la década del noventa, a partir del encuentro *Artistic and Cultural Identity in Latin America* (1991) en la ciudad de Sao Paulo. Hacia fines de los noventa tiene lugar el simposio *Curatorial Practices in the New Millenium: A Conversation* en la Universidad de Texas (Estados Unidos), organizado por Catherine David y Mari Carmen Ramírez, donde algunos de sus invitados fueron figuras reconocidas como Paulo Herkenhoff, Marcelo Pacheco, Ivo Mesquita, entre otros. Según el relato de Jimena Ferreiro (2019), "la consigna era poner de relieve las problemáticas específicas de sus escenas artísticas a fin de repensar los modos en que se entendía y se ejercía la práctica curatorial en un horizonte de redefiniciones sobre lo latinoamericano (...)" (Ferreiro, 2019, p. 80). En este sentido, el desafío de la práctica curatorial aparece asociado con otros gestos comunicacionales que se extienden y desbordan de la exposición para pertenecer a otras áreas culturales vinculadas con acciones educativas, con la capacidad de proyectar ciertos discursos sobre el arte para volverlos comunicables, accesibles y críticos con las propias producciones culturales (Ferreiro, 2019). En el año 2002, en la escena porteña se conforma el Grupo de Estudios sobre Museos y Exposiciones (GEME), coordinado por María José Herrera y Andrea Giunta en los principios, con asiento en el departamento de investigación del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), integrado por Fabiana Serviddio, Mariana Marchesi, Cecilia Rabossi y Viviana Usubiaga. Su trabajo consistió en la investigación y relevamiento de exposiciones del período 1955-2006 de las principales instituciones públicas de Buenos Aires y la organización de jornadas bajo esta temática. La contribución del GEME es considerada "fundacional para la conformación del campo de estudio de la curaduría en la Argentina", en palabras de María Eugenia Garay Basualdo (2019, p. 65). Para Herrera, la curaduría es una "práctica de mediación" y la figura del curador "concibe la idea, investiga, coordina y pone en escena las exposiciones" (Herrera, 2009, p. 9). Esta breve y condensada cronología no pretende ser exhaustiva ya que excede el recorte del presente escrito, sino brindar un panorama que acompañe el contexto en el cual se desarrolla el caso elegido desde una mirada histórica y situada. A continuación nos proponemos trazar la relación entre el nuevo guión de arte argentino y el área de extensión educativa del MNBA.

## Nuevo guión para las salas permanentes de arte argentino y su relación con el área de extensión educativa del MNBA

En 2005 se lleva a cabo la reestructuración arquitectónica y el nuevo guión histórico-crítico (Herrera, 2009) de las salas permanentes de arte argentino del siglo XIX y XX en el primer piso del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) con el fin de ampliar y acercar el conjunto de obras a diversos públicos y visitantes. El proyecto curatorial estuvo a cargo de María José Herrera; en investigación, María Florencia Galesio y en, diseño museográfico, Valeria Keller y Mariana Rodríguez.

En la primera publicación del GEME (2009), el grupo recopila las investigaciones llevadas a cabo hasta ese momento y reúne una serie de ponencias presentadas en las jornadas de 2006. Bajo el título *Exposiciones de arte argentino 1956-2006: La confluencia de historiadores, curadores e instituciones en la escritura de la historia*, Herrera inscribe el posicionamiento y marco teórico-conceptual de su práctica en los *Museum Studies*, "una rama de estudios (...) no solamente desde una perspectiva empírico-técnica, museológica, sino también un tipo de reflexión histórica y sociológica acerca del impacto de los museos y las exposiciones en la representación del arte y la cultura en general" (Herrera, 2009, p. 10). A su vez, ensaya algunas definiciones y conceptos de gran potencia para el contexto local de producción teórica sobre la curaduría, según señala María Eugenia Garay Basualdo (2019) en su tesis sobre la conformación del campo curatorial en Argentina durante la década del 2000. Herrera define las exposiciones en términos de puesta en escena de saberes y construcción de sentidos, como resultados de una interpretación, y la figura del curador es quien organiza, investiga y coordina dicho escenario a través de la mediación y re-escritura, de la forma y construcción del discurso que la sustenta.

En lo que respecta al nuevo recorrido de las salas de arte argentino, Herrera recupera el enfoque de los *museum studies* y el rol del museo en el entramado cultural y las representaciones del arte que circulan en una sociedad. En la introducción del tercer libro publicado por el GEME con el título *Exposiciones de arte argentino y latinoamericano. El rol de los museos y los espacios culturales en la interpretación y la difusión del arte* (2013), Herrera repone acerca de la experiencia de las salas permanentes en el MNBA y arguye la necesidad de mostrar el estado de la cuestión del arte nacional. En este sentido, se instaló por primera vez una sala de *Arte Precolombino Andino* como parte del patrimonio, entendiendo que la noción del mismo no es estable ni fija y está asociada a un constante proceso de legitimación y pugna simbólica en relación al espacio del museo. Este tipo de sala fue la primera instalada en una institución de estas características <sup>(2)</sup>.

Asimismo, advierte sobre la importancia de los museos nacionales en la configuración y representación de la identidad de una sociedad y pone especial atención sobre lo que se muestra o elige no mostrarse en las salas permanentes de una institución museal de carácter público. Las exposiciones en estos términos suponen lecturas e interpretaciones de objetos, períodos y contextos; la autora las define en términos de fragmentos, relatos posibles y recortes conceptuales. En esta línea, una nota para *Página 12* publicada por la teórica y especialista en arte María Gainza, en el mismo año de inauguración, titulada *Visita guiada por la otra casa rosada*, da cuenta del nuevo aire que trajo aparejado el enfoque curatorial de Herrera, especialmente por la puesta en

2. Veáse cronología del MNBA disponible en: <https://www.bellasartes.gob.ar/paginas/museo/#event-hito-114>

valor de obras expuestas por primera vez al público y por la cantidad de obras que se incorporaron a la colección: pasaron de 106 obras a 471. En la nota comenta lo siguiente:

Por un lado del tubo se ingresa al siglo XIX y se sale por el otro circa 1980; en el medio hay salas que rompen la cronología para proponer otros recortes, vitrinas que contextualizan, vistas axiales, una historia social que asoma sutilmente en catálogos y fotos, y una sociología del arte que muestra básicamente cómo se construye la historia desde las instituciones.

(Gainza, 2005).

Por otro lado, la teórica e historiadora Andrea Giunta (2009) pone de manifiesto el contexto social y político de la Argentina en plena crisis del 2001 en un ensayo que forma parte de la publicación mencionada, *Exposiciones de arte argentino y latinoamericano*. En esta coyuntura, la colección del MNBA se encontraba en completo abandono al igual que las condiciones edilicias. En su escrito menciona el nuevo montaje de las salas del MNBA como "uno de los hechos de mayor relevancia en la escena artística reciente" (Giunta en Herrera, 2009, p. 309) que reposicionó al museo en la esfera pública y artística de aquellos años.

Uno de los aspectos que destaca Giunta en relación al montaje de las salas se relaciona una vez más con la dimensión cuantitativa del repertorio; recupera e inscribe el gesto de "compactamiento" de las obras en términos de apertura y visibilización del patrimonio a través de la mirada y encuentro con el público, que había estado vedado hasta el momento. Y, por otra parte, alude al posicionamiento diferencial del guión en torno al relato tradicional y canónico de la historia del arte argentino a partir de la revisión de criterios evolutivos como única versión posible. Tal como señala Herrera, se incorpora un núcleo que comprende las obras premiadas y por ende adquiridas a través del Salón Nacional de Bellas Artes durante la época dorada de 1911-1940, a partir del carácter fundador de la institución en la "conformación del campo artístico a comienzos del siglo XX" (Herrera, 2009, p. 214). El núcleo dedicado al *Gabinete de estampas*, en relación a la creación y puesta en marcha de Jorge Romero Brest (1963), supone una innovación en el espacio expositivo del museo que amplía las propuestas estéticas de la pintura, el dibujo y la escultura.

El nuevo guión estuvo signado por un relato ecléctico, organizado por abordajes temáticos que rompen con el recorrido meramente cronológico, tal como demuestra Herrera en la sala dedicada al surrealismo. Allí convoca una serie de obras de distintas décadas donde el principio rector guía el encuentro desde una consideración ideológica, no exclusivamente artística, vinculando el movimiento con distintas tendencias estéticas de la época. El recorte temático abre nuevas lecturas para la interpretación y esta decisión se hace explícita en el rol que asume la curadora. También se exhiben y hacen visibles por primera vez las producciones artísticas de los años sesenta en una sala permanente a partir de la documentación de obras efímeras paradigmáticas para el contexto en cual se insertan. Para ello se elabora un material audiovisual específico bajo el nombre *El vértigo de lo efímero* para ser proyectado en la exposición. Este video "da cuenta de distintas experiencias innovadoras, fugaces y pioneras (*happenings*, ambientaciones e intervenciones)" (Herrera, 2009, p. 219). Asimismo, en el núcleo que reúne obras de Arte Conceptual (desde 1960 hasta la actualidad), Herrera incluye una

sección dedicada a los *libros de artista* como género contemporáneo por primera vez exhibido en la colección permanente de un museo argentino.

Cabe recordar que durante la estancia de Marcelo Pacheco, reconocido curador argentino, en el MNBA durante los años 1992-1994 también se instaló la colección de arte argentino en el primer piso, bajo una nueva lógica que criticaba el *preconcepto de homologación* (Pacheco, 1989) como método de análisis casi fundante propuesto por la historiografía local para estudiar el proceso de modernización del arte argentino del siglo XIX y primera mitad del XX. Al respecto, el autor planteaba la homologación del proceso artístico nacional al de la historia del arte europeo: "trazada esta línea de tiempo para el arte europeo desde 1780, se insiste en una sucesión igual, aunque atemporal y con ciertas particularidades, para los movimientos que marcan el arte argentino desde 1810 en adelante" (Pacheco, 1989, p. 2). Aunque la crítica hacia los relatos canónicos de la historia del arte e historiografía local supera el recorte temático del presente escrito, es menester presentar un panorama sintetizado de la escena con el fin de dimensionar las transformaciones y problematizaciones sobre la (re)escritura de la historia que trajo aparejado el caso en cuestión.

El nuevo montaje bajo la curaduría de María José Herrera, entonces, responde a una relación e implicancia entre criterios pedagógicos y estéticos. Pone de relieve la elección de colores específicos para cada núcleo temático e histórico en una asociación poética y una atmósfera intencionada, acompañados de material documental que dialoga con la obra y su contexto de producción. Las búsquedas y decisiones formales, estéticas y conceptuales del diseño integral del espacio expositivo estuvieron estrechamente vinculadas con el objetivo de provocar una experiencia enriquecedora de aprendizaje no formal en el museo (Herrera, 2009). La producción de textos de pared breves, el material informativo complementario, cédulas que incluyeron datos anecdóticos para potenciar el encuentro con las obras, bancos de descanso en puntos estratégicos para invitar al diálogo y la reflexión forman parte del programa museográfico y curatorial del enfoque adoptado.

Hasta aquí cabe preguntarse, ¿hay puntos de contacto entre la estrategia curatorial y las propuestas pedagógicas del área educativa? ¿Existe evidencia que sugiera un trabajo en conjunto y de colaboración entre los actores implicados?

A partir de la investigación que aún se encuentra en proceso, se realizó una visita a la biblioteca del MNBA que otorgó acceso a un documento inédito interno bajo el título *Área de extensión educativa: su historia* (2016), redactado por Susana M. E. García, quien se incorporó a la sección en el año 1967 como profesora de Letras hasta 1979. En aquella fuente la autora relata que durante el período 2005/2006, fecha que coincide con la inauguración del nuevo guión de las salas permanentes, miembros del equipo educativo y guías de visitantes (Paola Melgarejo, Florencia Vallarino y Patricia Corsani) colaboraron con María José Herrera en un ciclo de debates y charlas abiertas titulado "Retrospectivas Charladas", que contó con la participación de artistas contemporáneos invitados. Durante ese mismo año, uno de los miembros de la sección, Raúl Alesón, promovió un curso para los/as ingresantes al área educativa con el título *Encuentro de profesionales y estudiantes avanzados de arte: el rol del educador y su relación con el público y la exposición*.

A su vez, García da cuenta en un breve párrafo de la colaboración entre la sección educativa y la curaduría de la exposición permanente en la confección de los textos de pared instalados en las salas y una publicación posterior que lleva el nombre *Guía del Museo Nacional de Bellas Artes* (2007), editado por la Asociación Amigos del

MNBA. Actualmente se encuentra alojada en la biblioteca del museo disponible para su consulta <sup>(3)</sup>.

En el mismo escrito, su autora reconstruye una suerte de cronología del área educativa desde los inicios del museo, bajo la dirección de Schiaffino (1896-1910), donde no hay indicios de actividad pedagógica hasta el año 1912, con la dirección de Cupertino del Campo. En aquel momento se organizan conferencias de divulgación artística dictadas por especialistas argentinos y extranjeros, además de visitas guiadas por artistas egresados/as de Escuelas Superiores para estudiantes y profesores de las Escuelas Normales. Estas primeras iniciativas se consideran de orden educativo dentro de la historia del área de extensión.

Hasta aquí intentamos arribar a una lectura de la educación artística que posiciona al museo en un lugar privilegiado para pensar los vínculos y efectos discursivos entre la curaduría, el área educativa y la historia del arte en la actualidad. En palabras de Ana Mae Barbosa, el museo ocupa un lugar experimental en la mediación entre el arte y el público, como laboratorio de conocimiento en relación al universo del arte y lugar para la práctica de lectura de las obras (Barbosa, 2022).

En "Las visitas guiadas (también) escriben la historia del arte", Ana Inés Giese (2013) describe la función educativa de los museos en el caso del MNBA como punto de referencia para pensar el valor de las políticas educativas que acompañaron las diversas gestiones y en consecuencia las diferentes concepciones que moldearon las prácticas educativas. A partir de la dirección de Romero Brest (1956-1963) y Samuel Oliver (1963-1977) las actividades educativas logran enmarcarse bajo un área específica dentro del funcionamiento de la institución. Luego, con la vuelta de la democracia en la Argentina en los años ochenta, se produjeron una serie de cambios significativos "en la manera de entender a los museos como importantes agentes de transformación social" (Giese, 2013, p. 124). En esta coyuntura la nueva museología y sus innovaciones renovaron el interés por la educación y la relación con el público visitante.

A modo de cierre, resulta necesario subrayar que el caso elegido intenta ser analizado a la luz de una posición inaugural en la escena local porteña respecto de otras exposiciones del período mencionado, que permite entrever la manifestación de un incipiente viraje educativo en el ámbito de la curaduría y la educación en museos. En cierto modo es posible identificar en el corpus elegido una experiencia que inaugura una función pedagógica dialogada entre sus principales actores, lejos de una participación subsidiaria del área educativa sino en términos de aportes teóricos y estratégicos para lograr una experiencia estética transformadora para el público.

---

**3.** Catálogo de la biblioteca online del MNBA. Véase: [http://mnba.bepe.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51938&query\\_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Susana%20Garc%C3%ADa](http://mnba.bepe.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51938&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Susana%20Garc%C3%ADa)

## Referencias bibliográficas

- Barbosa, A. M.** (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Augustowsky, G.; Peterson F. de Lima, S. y Del Valle, D. (coord.). Buenos Aires: CLACSO - UNA.
- Ferreiro, J.** (2019). *Modelos y prácticas curatoriales en los 90: La escena del arte en Buenos Aires*. Buenos Aires: Librería.
- Garay Basualdo, E.** (2019). La dinámica curatorial en la Argentina. Reconstrucción de los estudios sobre la curaduría entre 2002 y 2017. <https://repositorio.una.edu.ar/handle/56777/1512>
- Gainza, M.** (2005). Visita guiada por la otra casa rosada. *Radar, Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-2288-2005-06-05.html>
- Giese, A. I.** (2013). Las visitas guiadas (también) escriben la historia del arte. El rol del Guía de Museo en la producción de nuevos relatos e interpretaciones sobre lo que se exhibe. En M. J. Herrera (ed.). *Exposiciones de arte argentino y latinoamericano. El rol de los museos y los espacios culturales en la interpretación y la difusión del arte*. Buenos Aires: Arte x Arte, pp. 121-193.
- Giunta, A.** (2009). Crisis y patrimonio. En M. J. Herrera (ed.). *Exposiciones de arte argentino 1956-2006. La confluencia de historiadores, curadores e instituciones en la escritura de la historia*. Buenos Aires: Asociación Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes, pp. 309-328.
- Herrera, M. J.** (ed.) (2009). *Exposiciones de arte argentino 1956-2006. La confluencia de historiadores, curadores e instituciones en la escritura de la historia*. Buenos Aires: Asociación Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes.
- Pacheco, M.** (1989). Aproximación a la pintura argentina. Inédito.



**FORMACIÓN  
DOCENTE**

**UNA UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE LAS ARTES**

**ARTEDOC**

Territorios de la Educación Artística  
es una publicación del  
Área Transdepartamental  
de Formación Docente  
de la Universidad Nacional de las Artes  
Año 1 - Vol. 1  
Junio 2023