

Los repertorios visuales en la educación artística. Historia del arte, cultura visual global y curriculum en las colecciones visuales de docentes argentinos

Carola Corbetta*

Inés Dussel **

Resumen:

¿Qué imágenes usan los docentes de educación artística para enseñar? En una encuesta a profesores de escuelas secundarias de Buenos Aires (Argentina), se vio que su elección combina criterios de las tradiciones didácticas de la materia, los nuevos “esperantos visuales globales” y las demandas pedagógicas del contexto actual. Las imágenes más elegidas fueron, en orden de importancia, pinturas de las vanguardias del siglo XX o del Renacimiento, que muestran la continuidad con la tradición disciplinaria; también aparecen imágenes del pop-art y “ready-made” como base para la intervención digital; mandalas para colorear, no solamente por su valor estético sino por su valor disciplinario, “pacificador”, en las aulas; y arte efímero y participativo realizado con intervenciones. Estos repertorios visuales constituyen un curriculum no escrito y no problematizado de la educación artística. El trabajo se basa en los estudios visuales (Mirzoeff, Groys y Pollock) y en la sociología histórica del curriculum (Bernstein, Popkewitz) que considera al conocimiento escolar como un andamiaje de discursos y temporalidades múltiples.

Palabras clave: Educación artística. Repertorios visuales docentes. Curriculum. Cultura visual global. Medios digitales.

* Carola Corbetta es Magister en Educación por la Universidad de San Andrés (Argentina). Es licenciada en artes visuales, formadora de docentes, y directora del Centro de Investigación e Información Educativa de San Isidro, Provincia de Buenos Aires. Ha investigado sobre educación artística en contextos educativos contemporáneos. Email: olaturquesa@gmail.com

** Ph.D., Universidad de Wisconsin-Madison. Investigadora Titular del DIE-CINVESTAV, México. Sus temas de investigación se vinculan a la historia y la teoría de la educación, y actualmente está investigando sobre los vínculos entre las tecnologías visuales y las escuelas desde una perspectiva histórica y contemporánea. Email: idussel@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3983-39>

Visual repertoires in art education. Art history, global visual culture and curriculum in Argentinean teachers' visual collections

Abstract:

Which images are used by art teachers in their teaching? In a survey on art teachers of secondary schools in Buenos Aires (Argentina), it could be observed that their choice combines criteria from the didactic traditions of this school subject-matter, the new Global Visual Esperanto, and pedagogical demands of the Argentinean educational context. The images most chosen by teachers were, in order of importance: paintings from early 20th-century avant-garde or Renaissance artists that come from the disciplinary traditions of art education; but there were also pop-art and ready-made images used as surfaces for digital intervention; mandalas for coloring, used by their aesthetic value and as disciplinarian tools, to “pacify” classrooms, and ephemeral and participatory art. These visual repertoires of art teachers shape a non-written curriculum for art education that is not problematized. We ground our analysis on visual studies (Mirzoeff, Groys, Pollock) and on the historical sociology of curriculum (Bernstein, Popkewitz) that sees school knowledge as a scaffolding of multiple discourses and temporalities.

Keywords: Art education. Teachers' visual repertoires. Curriculum. Global visual culture. Digital media.

Os repertórios visuais no ensino de artes. História da arte, cultural visual global e currículo nas coleções visuais de docentes argentinos

Resumo:

Quais imagens os docentes do ensino de artes usam para ensinar? Em uma pesquisa realizada com os professores de escolas de Ensino Médio de Buenos Aires (Argentina), pode-se observar que suas escolhas combinam critérios das tradições didáticas desta disciplina escolar, do novo ‘Esperanto Visual Global’ e das demandas pedagógicas do contexto educacional argentino. As imagens mais escolhidas pelos professores, em ordem de importância, foram: pinturas de artistas das avant-gardes do século XX ou renascentistas, relacionadas com as tradições disciplinares no ensino de artes; mais também imagens de pop-art e ‘ready-made’, usadas como base para intervenção digital; mandalas para colorir, usadas não apenas pelo seu valor estético, mas pelo seu valor disciplinar, ‘pacificador’ nas aulas de aula; e arte efêmera e participativa. Esses repertórios visuais dos professores constituem um currículo não escrito e não problematizado do ensino de artes. Este trabalho baseia-se em estudos visuais (Mirzoeff, Groys y Pollock) e na sociologia histórica do currículo (Bernstein, Popkewitz) que considera o conhecimento escolar como um andaime de múltiplos discursos e temporalidades.

Palavras-chave: Ensino de artes. Repertórios visuais docentes. Currículo. Cultural visual global. Meios digitais.



Introducción

“¿Cómo me preparo para ir a dar clases de Plástica?... Suelo ir juntando cosas que me pueden servir, sobre todo para las escuelas con pocos recursos (...) Llevo una bolsa con materiales, lo que junto para pintar, para dibujar, para que puedan hacer trabajos, porque los alumnos no llevan, no tienen. También junto imágenes”
Entrevista con profesora de Plástica Visual.

La escuela es y ha sido productora de visualidad. Imágenes en libros, láminas didácticas, símbolos patrios, uniformes, modos visuales de saludar, estatuas, la bandera flameando, sellos, objetos escolares, boletines, registros, carpetas, computadoras, celulares, muestran el variado y cuantioso conjunto de dispositivos y prácticas que la escuela moviliza para producir y circular imágenes y formas de ver en la sociedad.

Uno de los ámbitos específicos que producen esta visualidad es la educación artística, que propone repertorios visuales y formas de leer y trabajar con la imagen que han organizado jerarquías y relaciones con la visualidad. En este artículo, nos interesa detenernos particularmente sobre las imágenes que los docentes de educación artística utilizan en su enseñanza. La cuestión parece obvia, y sin embargo no ha sido abordada desde el campo de la investigación, que ha privilegiado el análisis de diseños curriculares y de percepciones y representaciones sobre el arte (EFLAND, FREEDMAN, STURH, 2003; HUERTA, 2008, 2009; AUGUSTOWSKY, 2006, 2012), pero ha mirado poco a los repertorios visuales que movilizan los docentes en sus clases, que, desde nuestra perspectiva, expresan concepciones sobre el arte y su historia, sobre la educación y sobre la cultura visual escolar más en general, y también refieren a prácticas visuales mediadas por los medios y tecnologías disponibles.

Este artículo se basa en la investigación realizada por una de las autoras (CORBETTA, 2016), que buscó relevar qué imágenes utilizan los educadores artísticos en sus clases. Nos interesa considerar a estos repertorios visuales desde sus vínculos con las transformaciones del arte y las tecnologías contemporáneas, y también con procesos pedagógicos y curriculares específicos. Uno de los impulsos para la indagación es el análisis de cómo se enseña el arte visual en la escuela secundaria, enmarcada tanto en los procesos de cambio en la escuela media más amplios (DUSSEL, 2015) como en las revisiones del campo disciplinar de la educación artística (DEA, 2006). La persistencia de prácticas de enseñanza artística de corte formalista es una tradición que opera fuertemente en las escuelas, en lo que quizás sea uno de los núcleos más duros y controversiales que atraviesan la enseñanza actual. Esta tradición ha sido cuestionada desde al menos dos perspectivas: la de la inclusión de nuevos sujetos y saberes en la educación media, sobre todo a partir de la obligatoriedad del nivel que demanda “adaptarse” a los gustos e intereses de los nuevos adolescentes y jóvenes (DUSSEL, 2015), y la incorporación de la visualidad, de las alfabetizaciones visuales y de los nuevos medios como un nuevo abordaje del campo artístico, que, aunque está planteado desde los documentos curriculares, ingresa todavía tímidamente, y por distintas vías, a los espacios de enseñanza artística. Un signo de los nuevos tiempos es que el formato papel (libros, revistas o fascículos) convive cada vez más en las aulas con archivos en formato digital, alimentado tanto por búsquedas generales en Google, como en sitios especializados.



Además de la demanda de inclusión de nuevos sujetos y saberes y de las nuevas tecnologías y medios, la renovación disciplinar también recibe un impulso fuerte por la redefinición, desde hace unas décadas, de lo que podría definirse como operaciones de *artisticidad*: la cita, la parodia, el pastiche, la ironía, la apropiación, la alegoría, la metáfora, y la elipsis, todas figuras retóricas propias del arte contemporáneo. En términos generales estas operaciones ponen de manifiesto una revisión de la categoría de arte, de obra de arte original, de autoría y de autoridad artística académica. Nos interesa indagar cómo estas nuevas formas de *artisticidad* ingresan al aula, pensando en que lo hacen no sólo ni principalmente a través del currículum oficial sino sobre todo a partir de las prácticas difundidas y expandidas con los dispositivos digitales, que permiten intervenir y recrear prácticas artísticas a través de formas como los memes, la fotografía digital y los videos amateurs, entre otros. Al respecto, es importante notar que hay una confluencia particular entre las prácticas contemporáneas artísticas y los nuevos medios digitales (GROYS, 2016). El arte digital, la circulación de imágenes y formas de producción en vivo a través de videos en Youtube, y las posibilidades de navegación en museos de arte virtuales invitan a pensar una y otra vez que los espacios y la circulación del arte ocupa un lugar significativo en Internet. Las prácticas irreverentes y lúdicas con la imagen, que permiten intervenirlas, manipularlas y ‘tergiversarlas’ o reorganizar sus sentidos, son parte de la extensión de una relación iconoclasta con la imagen que tiene también su impacto en la enseñanza (DUSSEL, 2018).

¿Cuáles de estas dinámicas, transformaciones y tensiones se expresan en las imágenes que los docentes utilizan en sus clases de artes visuales, y cómo aparecen estas nuevas prácticas? Vale la pena señalar que la plástica visual es un área en la que no hay presencia de un libro de texto canónico y dotado de un corpus de imágenes plausible de ser compartido con los alumnos, en el que se desarrolle un guión de temas y/o imágenes para abordar; tampoco hay sugerencias en los programas de estudio sobre series de imágenes a considerar. Los repertorios visuales de los docentes surgen a partir de ese espacio de vacancia; son carpetas o portafolios de los docentes que se van armando con criterios que ellos mismos definen en su formación y en el ejercicio de su profesión (FALCONI, 2014). En esa dirección, creemos que los criterios prácticos de conformación de repertorios visuales para la enseñanza son espacios valiosos para analizar cómo se entrecruzan procesos disciplinares, transformaciones del arte y la cultura, y nuevas demandas pedagógicas en la enseñanza artística en el aula.

En este texto, nos gustaría presentar algunas reflexiones sobre los repertorios visuales de profesores de educación artística visual de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (Argentina) a quienes se encuestó y en algunos casos entrevistó entre 2014 y 2016. Nuestro argumento se desarrolla en tres secciones: en primer lugar, se aborda el marco teórico desde el que estudiamos los repertorios visuales docentes; en segundo lugar, presentamos los hallazgos de la investigación; y en tercer lugar planteamos algunas reflexiones acerca de los repertorios visuales en el contexto de los nuevos medios y su relación con las nuevas prácticas artísticas, que abren nuevos interrogantes sobre la relación entre escuelas, pedagogías, tecnologías y campo artístico.



Regímenes visuales, pedagogías y repertorios visuales de la educación artística

Quisiéramos presentar, aunque sea de manera breve, el soporte teórico-conceptual del análisis, que se basa en tres perspectivas o abordajes confluyentes para mirar la conformación de repertorios visuales por parte de los docentes de educación artística visual. Un primer abordaje tomó el estudio de la imagen y la cultura visual, la incidencia de los regímenes visuales y el status que las imágenes portan en el contexto contemporánea (MIRZOEFF, 2015; GROYS, 2014; POLLOCK, 2010). La segunda perspectiva se posicionó desde la pedagogía, y las cuestiones específicas de la educación artística surgidas particularmente en el contexto argentino. La tercera perspectiva tomó en cuenta las colecciones y repertorios visuales en la enseñanza artística, que expresan saberes sobre la disciplina y sobre el arte poco problematizados.

En relación al primer punto, se considera a las imágenes no como signos icónicos aislados sino como prácticas sociales que inscriben a los signos en una red de relaciones que son las que les dan sentidos; esta red de relaciones involucra tecnologías, medios, soportes materiales, tanto como personas y relaciones simbólicas con las imágenes (DUSSEL, 2013). Esta perspectiva se inscribe en la ontología histórica de la imagen (DI-DI-HUBERMAN, 2003) que las estudia siempre en marcos específicos, preguntándose sobre el estatuto de las imágenes en la sociedad contemporánea y particularmente sobre los regímenes escópicos o de visibilidad, en donde se producen presencias y ausencias que muestran los límites de lo visible (MONDZAIN, 2005). Siguiendo el trabajo de Deborah POOLE (1997), pueden distinguirse en estos regímenes una economía visual que define modos de producción, circulación y consumo de las imágenes. La instancia de producción está definida desde los sujetos y las instituciones que producen las imágenes; la circulación está atravesada por las tecnologías y relaciones sociales que posibilitan esas imágenes; y la de consumo se refiere a los sistemas culturales y discursos a través de los cuales se aprecian, se interpretan y se les asigna valor. En esta línea podría decirse que las imágenes -como los textos- no se pueden desgajar de claves de lectura, consumo, circulación, producción e interpretación. Las prácticas del docente en tanto sujeto visual contemporáneo requieren ser interpretadas desde la perspectiva de sujeto partícipe de una economía visual específica, modelado por determinados regímenes visuales en los que la presencia de nuevos medios o tecnologías son hoy dominantes. Los docentes son sujetos que participan de ese circuito en donde inciden considerablemente la producción y las formas tecnológicas y culturales de circulación y recepción de las imágenes.

La segunda perspectiva, de corte pedagógica, plantea un análisis de las tradiciones disciplinares y la situación de la escuela media argentina. Puede decirse que la educación artística está atravesada por redefiniciones enraizadas en el campo disciplinar y didáctico que actualmente proponen una revisión de qué se enseña en la escuela media. En primer lugar, distintos autores señalan que las artes (especialmente el dibujo y la música) tienen una presencia significativa desde el siglo XVIII y particularmente en el último siglo y medio, aún cuando siempre estuvieron imbuidas de un halo de formación elitista (EISNER, 1995; LÓPEZ, HERNÁNDEZ Y BARRAGÁN, 1997; EFLAND, 2002; AGUIRRE ARRIAGA, 2005). En el caso argentino se observa que el ingreso de las artes



en el currículum, especialmente en el marco de la extensión masiva de formas escolares, se dio tempranamente y conjuntamente a otros procesos de escolarización de los saberes, que supusieron la “descontextualización de saberes y prácticas, adscripción a una cierta secuencia de desarrollo psicológico, sumisión a ritmos y rutinas que permitan su evaluación, sensibilidad de los procesos de selección de saberes a los efectos de poder que tienen lugar en la sociedad” (TERIGI, 2008, p. 32). Estas afirmaciones se enmarcan en lo que la sociología del currículum ha definido como la recontextualización o alquimia pedagógica (BERNSTEIN, 1990; POPKEWITZ, 1998).

A los efectos de entender la actual situación, algunos autores proponen distintos modelos formativos de la educación artística que se han ido sucediendo en la escolarización básica. En particular, AGUIRRE ARRIAGA (2006) puntualiza la presencia de tres modelos de fuerte presencia y la incipiente aparición de un cuarto enfoque. El primero de ellos, centrado en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos, es el modelo logocentrista. El segundo, centrado en el sujeto creador y en el poder del arte como manifestación de la expresión del ser interior, es el modelo expresionista. El tercero, el modelo filolingüista formalista, al amparo de la comparación con la lengua devuelve la mirada al objeto artístico, aunque se fija especialmente en aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante. AGUIRRE ARRIAGA identifica un cuarto modelo que se está produciendo de manera incipiente y que podría denominarse crítico; sumando los aportes de EFLAND (2002), FREEDMAN (2006) y HERNÁNDEZ (2006), puede verse que se van incorporando a la enseñanza nociones como cultura visual, multiculturalidad, enfoques de género y conocimiento situado, y de los estudios culturales, entre otros. Lo que reivindica este nuevo modelo es la importancia que están adquiriendo los nuevos medios, las imágenes y las prácticas visuales sociales más amplias. Desde la enseñanza de plástica visual en la escuela, este enfoque promueve incluir los nuevos artefactos y medios, bregando para que comiencen a ser pensados también como situaciones para aprender sobre el campo artístico. De allí la importancia de aspectos como la comprensión del arte como narrativa de prácticas sociales y culturales, los discursos que median las imágenes, y el análisis de cómo se propicia la construcción de regímenes visuales y de la mirada (AGUIRRE ARRIAGA, 2006). A estas tradiciones se suman las transformaciones recientes de la escuela media en la Argentina, que plantearon la obligatoriedad del nivel y convirtieron a la inclusión social como imperativo (DUSSEL, 2015); este marco político-discursivo es un impulso importante, y a veces poco considerado, para la renovación de los contenidos y las metodologías de enseñanza.

La tercera perspectiva teórica-conceptual implica considerar los repertorios visuales como colecciones o conjuntos que tienen una especificidad. El concepto de colección o repertorio está tomado del campo artístico para describir prácticas de colecciones privadas o públicas de arte (POMIAN, 1987; POLLOCK, 2010; OBRIST, 2014), que descontextualizan un objeto (por ejemplo una ceremonia religiosa, un ritual) y lo recontextualizan en el espacio museo. Esta operación puede emparentarse con la práctica del docente con las imágenes y su manera de introducirlas al aula: hay también una operación de colonización de un imaginario (GRUZINSKI, 1994) y de descontextualización y recontextualización en el espacio del aula (FREEDMAN, 2006; FELDMAN, 2004).



Por otra parte el concepto de repertorio se vincula a la idea de “colección viva”, ya que es material para ser utilizado o interpretado -como en la música o el teatro- (MARCHÁN FIZ, 1996; JIMÉNEZ, 2006). En este sentido define la práctica curatorial en términos de administración de un espacio de exhibición, que se constituye en una mediación entre las obras y los espectadores (GROYS, 2014).

La idea de repertorio también está presente en el campo pedagógico. Como señala Octavio Falconi (2014), las estrategias didácticas de los docentes se enmarcan en la necesidad, a veces imperiosa, de resolver en forma concreta y práctica modos de enseñar que negocien los contenidos a enseñar, el contexto institucional, las características. Estas estrategias implican mediar y administrar contenidos y recursos, por ejemplo a través de carpetas y portafolios, que van conformando repertorios de recursos y de secuencias didácticas. El docente es un mediador/pasador que organiza, administra, media y pone a disposición lo que considera válido mostrar y enseñar, y esto vale para la curaduría de contenidos tanto como para su selección y circulación de imágenes (ANTELO, 2009; BERGALA, 2007).

Colecciones y repertorios: el armado de conjuntos de imágenes como prácticas visuales artísticas escolares.

La investigación que presentamos se desarrolló entre 2014 y 2016, e incluyó a docentes de educación plástica visual en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, como parte de la tesis de maestría de una de las autoras (CORBETTA, 2016). Se realizaron 40 encuestas y 7 entrevistas en profundidad a docentes que enseñan la asignatura Educación Plástica Visual, cuyo enfoque integra no sólo el campo artístico sino también las formas de arte y diseño contemporáneo, incluyendo imágenes publicitarias, de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, los videojuegos, internet, los dibujos en la televisión, entre otras.³ Las preguntas de las encuestas apuntaron a tres ejes temáticos: 1) las imágenes seleccionadas; 2) los criterios de selección de esas imágenes; y 3) su uso didáctico y las prácticas en el aula. Las entrevistas se complementaron con la recolección y análisis de las imágenes utilizadas por los docentes. Se trabajó con docentes que dictaban Educación Plástica Visual en los tres primeros años de la Escuela Secundaria Básica, de cuatro zonas diferentes de la Provincia de Buenos Aires (Norte, Sur, Centro-Este y Centro-Oeste). Los docentes trabajan en instituciones de gestión pública y privada. Corresponde aclarar que el contexto de las encuestas y las entrevistas sucedieron bajo condiciones particulares. Los encuentros con los docentes se dieron en espacios propiciados por los Centros de Información e Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires (CIIE)⁴. Cabe señalar que en los CIIE, los espacios de formación docente continua (a través de formatos como cursos y asistencias técnicas) son pensados como ámbitos e de discusión de la práctica docente, con énfasis en el relevamiento de

3 Véase el diseño curricular del 2007 en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>

4 Los CIIE son instituciones reconocidas por el Estatuto del Docente. En el marco de la Ley provincial de Educación, constituyen una de instituciones claves en el desarrollo de políticas de ofrecida por el Estado provincial para la profesionalización docente. Véase: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/r-cye-13-2017.html>



trayectorias docentes cotidianas y concretas, que buscan entrelazarse y conversar con discusiones del campo académico y con la política curricular. Prevalece, o al menos así sucedía hasta hace pocos años, un discurso pedagógico crítico; al mismo tiempo, si bien gozan de libertad y son instituciones autónomas y reconocidas, son parte de las agencias públicas estatales.

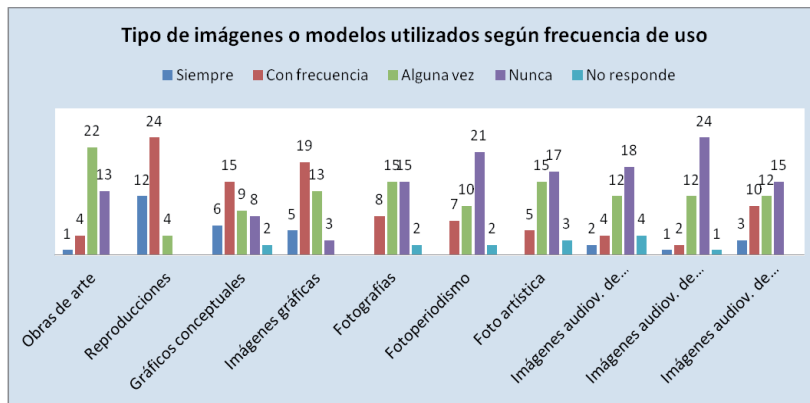
El contexto político-educativo en el que se desarrolló la investigación es relevante para el análisis de sus hallazgos. Por un lado, como ya fue señalado, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria trajo nuevos planteamientos pedagógicos y sociales sobre la inclusión de nuevos alumnos y saberes; también se sucedieron cambios políticos significativos, como fue la reforma curricular de la Escuela Media impulsada por las leyes de Educación Nacional de 2006 y Provincial de 2008, y la expansión del Programa Conectar Igualdad que distribuyó una computadora a cada alumno de la escuela secundaria (DUSSEL, 2015). La reforma curricular trajo nuevos planteos acerca de la educación artística, con una postura crítica sobre la historia disciplinar y con ecos de las políticas de inclusión de tecnologías digitales en la educación y sus vínculos con nuevas formas de conocimiento y de producción cultural. Estas cuestiones constituyeron no sólo el escenario de fondo en el que trabajan los docentes, sino también el material que circula entretelado en aquello que los docentes dicen y discuten sobre sus modos de enseñar con imágenes en la escuela secundaria, tanto en las aulas como en las encuestas y entrevistas.

En las encuestas, todos los docentes de educación artística consultados manifestaron usar imágenes para dar sus clases de arte, fueran estas reproducciones de obras de arte, obras de arte originales, fotos, dibujos, etc. Preguntados sobre la frecuencia de este uso, 10 docentes señalaron usarlas continuamente, 28 docentes manifestaron un uso frecuente o muy frecuente, y 2 docentes señalaron que muy pocas veces usan imágenes.

Con el propósito de describir estos repertorios, y ante la amplitud del término imagen, se requirió a los docentes que señalaran qué tipos de imágenes usaban, con opciones que incluían signos icónicos de características y soportes diversos, así como viejas y nuevas tecnologías y medios visuales. El propósito era determinar si dentro del universo de las imágenes existían grupos (colecciones) que respondieran a campos disciplinares particulares, como por ejemplo el de las artes visuales tradicionales o los nuevos medios audiovisuales. Se buscó determinar cuánto del universo de las artes plásticas, y cuánto del universo de las imágenes visuales concebidas en términos más amplios que señala el nuevo curriculum, seleccionan los docentes en sus repertorios. Las categorías incluyeron imágenes de distinto tipo: obras de arte originales, reproducciones de obras de arte, gráficos conceptuales, imágenes de diarios y revistas, fotografías personales, fotoperiodismo, fotografía artística, imágenes audiovisuales de cine, imágenes audiovisuales en movimiento de televisión, e imágenes audiovisuales en movimiento de internet (incluyendo YouTube). No se trataba de un listado exhaustivo sino de una tipología que buscaba relevar la presencia de viejas y nuevas tecnologías visuales en la enseñanza.



Cuadro 1. Tipos de imágenes usadas por los docentes de educación artística visual, según frecuencia de uso



N= 40

En estas respuestas, puede observarse que los docentes usan con preponderancia imágenes provenientes del campo artístico, ya sean reproducciones u obras de arte, gráficos explicativos de conceptos de arte o imágenes de diarios y revistas. Por otro lado se observó que, pese a su primacía en la cultura visual contemporánea (DUSSEL, 2013), hay un grupo de imágenes que no es tenido en cuenta: hubo un alto porcentaje de docentes que dijo no usar nunca las imágenes de fotoperiodismo y las de televisión.

La pregunta del cuestionario ofrecía una opción abierta para que los docentes nombraran imágenes no contempladas entre las categorías dadas; allí varios docentes señalaron usar obras propias, en general sus dibujos artísticos personales como imágenes para desarrollar sus clases. En este sentido agregaban que esas obras eran originales, ya que ellos eran artistas productores. Esta categoría permite avanzar sobre dos ideas: la del docente en tanto artista, y la de autoría. Al respecto resulta interesante lo que remarca Boris Groys: “el arte contemporáneo no sólo es consumo estético masivo, sino también producción estética masiva” (GROYS, 2014, p. 97), situación que ha invertido la ecuación de siglos anteriores en donde se había conformado una relación de público masivo y productores (artistas) reducido. Puede interpretarse esta emergencia como parte del interés de los docentes por mostrar(se) y enseñar sus producciones, de ser vistos, también ellos, como artistas, así sea ante la audiencia obligada de la clase.

Esta observación coincide con situaciones que relataron algunos docentes en las entrevistas:

A los alumnos les gusta verte dibujar en el pizarrón (Silvia, 54 años, Tigre).

En este “*les gusta*”, lo que señala la docente es que los alumnos prestan atención cuando el docente produce delante de ellos, dibuja, pinta, etc. También otra docente manifiesta:

A mí me gusta pintar paisajes, y como es un tema que les enseñó, les llevo lo que pinto. Y es un tema que no les cuesta tanto. A veces miro cosas de National Geographic, y armo algo y después lo llevo. (Graciela, 47 años, San Isidro)

5 Todos los nombres de los entrevistados en este artículo son seudónimos, para garantizar su anonimato, exceptuando el caso de Julia Balo, a quien queremos reconocer su trabajo.



Pareciera que el oficio de artista *en vivo* (dibujar, pintar) frente a los alumnos en el aula es altamente ponderado por los mismos docentes, y según sus reportes por los mismos alumnos. Sería interesante indagar si no sólo las imágenes hechas por los docentes sino también su performance, es decir, su actividad como artistas en vivo, tiene impacto en la tarea como enseñantes. En este sentido la idea de ver y copiar al maestro, desde la postura didáctica logocentrista, estaría resignificándose desde condiciones tecnológicas distintas que dan un valor extra a la presencialidad y a la singularidad de la acción artística; el dibujo, en esta línea, aparece como más “humano”, más “verdadero”, que la imagen reproducida técnicamente (DUSSEL, 2018).

Respecto a la idea de autoría, los datos recopilados permiten destacar que existe una confusión sobre el ítem “originales”, ya que algunos docentes repreguntaban si se refería a obra propia o de otros artistas. Esto nos lleva a incorporar la discusión contemporánea sobre el concepto de autoría, que remite a preguntas sobre cuánto hay de autoría u originalidad en una obra que cita a otra, en una obra que se construye colectivamente (por ejemplo *arte correo*), o cuestiones como la distinción entre plagio y cita. También reenvía a las reflexiones de Groys sobre si *cualquiera puede ser artista*, y qué tipo de autoría se pone en juego ante la democratización de la función-autor.⁶ En esta dirección, los datos relevados impulsan a redefinir, en futuros trabajos, las categorías para la descripción de los tipos de imágenes utilizadas por los docentes apelando a categorías más cercanas al concepto de hibridación (GARCÍA CANCLINI, 1990) o a “la idea de arte contemporáneo como práctica de la cultura de masas” (GROYS, 2014, p. 97). Lo que no puede obviarse es que, quizás inadvertidamente para quienes diseñan los programas de estudio, ya están presentes en las prácticas docentes en la educación artística, y generan situaciones nuevas en la enseñanza, que hablan de nuevas materialidades y conexiones derivadas de los cambios socio-técnicos y culturales.

La autoría también se refiere a la acción de curar o compilar una colección particular de imágenes para presentarle a sus alumnos en clase. Los relatos de qué seleccionan y cómo lo hacen son ricos en matices y referencias, que dan cuenta de prácticas del bricolage (DE CERTEAU, 1997), de acciones de “picoteo” pero también de “jardinería” que rescata, de la selva de imágenes, algunas “especies” interesantes y dignas de ser transmitidas (OBRIST, 2014). Por ejemplo, preguntado sobre si usa imágenes, uno de los docentes entrevistados señaló:

Me doy cuenta que uso bastante las imágenes. Tengo varias carpetas con muchas imágenes impresas en color (descontextualizadas, de banco de datos, de escaneo de libros o revistas, etc.). Estas carpetas las uso con frecuencia desde hace un par de años por lo menos. Las mismas me sirven para el abordaje de contenidos diversos; es decir, tengo una carpeta de alrededor de 70 animales variados, 50 sólo de pájaros, 40 sólo de insectos, 30 felinos, 20 mamíferos; una gran carpeta de grafiti

6 FOUCAULT (2010) planteó una crítica a la “función-autor” como forma moderna de pensar que toda obra tiene una unidad otorgada por una persona, dotada de una cierta historia y personalidad, que explica sus sentidos. Sin embargo, puede señalarse que hoy la producción colectiva y la cultura participativa vuelven más difusos, cuando no dicen por completo, las autorías individuales. El analista Milad Doueïhi señala que la autoría individual “ha sido un valor crucial de una ética de la propiedad intelectual y, por ese motivo, ha suscitado relatos históricos y postulados respecto del individualismo, la libertad, la innovación y, por último, una dimensión “humana” que construye nuestro mundo con nuestras ideas. (Pero) la alfabetización digital cuestiona radicalmente ese modelo y lo reemplaza.” (DOUEIHI, 2010, p.212).



de nuestro país y de afuera; una carpeta de mosaicos y venecitas romanas-contemporáneas, carpeta de muñecos para el teatro, las fiestas y los juegos en gran y pequeño formato, una carpeta menos abundante de catálogos de arte. Todo esto se complementa con imágenes de libros de arte, de naturales, de comics y de diseño gráfico. (Pablo, 45 años, Vicente López).

La expresión inicial (“*me doy cuenta*”), repetida en muchas encuestas y entrevistas, señala que es un tema sobre el que no habían reflexionado antes, y que fue más bien aprendido en la práctica docente, tomando prácticas de otros colegas como parte de los saberes implícitos que hacen al docente de enseñanza artística. Las selecciones de conjuntos icónicos aparecen naturalizadas, con criterios vagos de selección. Por otra parte, la expresión “*tengo carpetas armadas*” connota la existencia de elecciones deliberadas con la intencionalidad de armar un conjunto. La carpeta opera como reservorio que según determinados intereses (por ejemplo lo que necesita enseñar) se va enriqueciendo y rearmando; se ve también en este docente una posición curatorial y de archivo para la transmisión y el currículum, que aunque no tenga un argumento explícito y verbalizado sobre sus contenidos, tiene efectos concretos en la práctica.

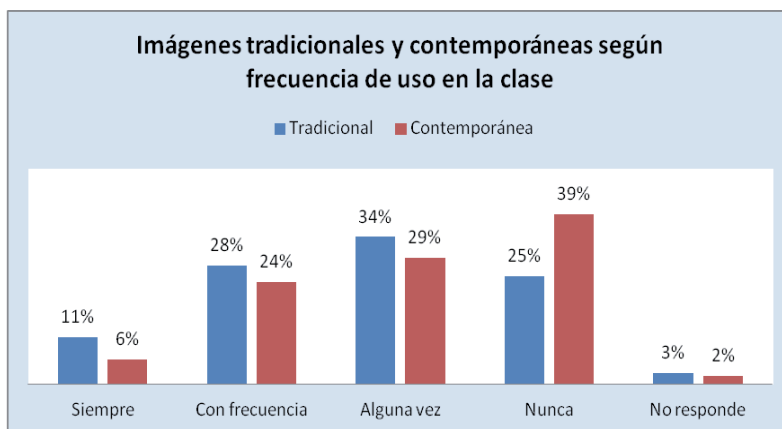
Es importante considerar esa función acumulativa o enciclopédica de la carpeta o repertorio docente, que supone la búsqueda y armado de carpetas de imágenes sin previo argumento. La idea de acopiamiento de imágenes podría suponerse a partir de esa conservación de catálogos (de exposiciones de arte) que señala Pablo, el docente entrevistado. En este sentido, podría hipotetizarse que el docente, cuando visita una muestra, conserva el catálogo para luego utilizarlo como imagen que lleva al aula. Pero también la presencia de imágenes de cómics, de la naturaleza, de mosaicos, de diseño gráfico y otras, evidencia un eclecticismo que se suma a la actividad acumulativa. Esta conducta podría interpretarse como una selección basada en el consumo cultural del docente, consumo que considera importante rescatar y llevar a sus clases. También podría interpretarse desde una lógica enciclopedista: trasladar el universo del museo al aula, utilizando el catálogo como dispositivo. En las encuestas, otros dos docentes nombraron los catálogos de arte como fuente para su enseñanza. El catálogo permite señalar un aspecto interesante en relación a los circuitos que frecuentan los docentes, dando indicios en términos de GROYS del *milieu* social y cultural de docentes en su carácter de espectadores de museos y muestras artísticas (GROYS, 2014, p.10), y de las múltiples conexiones entre los mundos de la enseñanza y el campo artístico.

Repertorios audiovisuales: entre lo tradicional y lo contemporáneo

Entre las preguntas que se formularon a los docentes de educación plástica visual, algunas buscaron relevar su vínculo con distintas épocas y momentos del arte. Se preguntó específicamente sobre el uso de imágenes artísticas a las que se denominó tradicionales (uso de originales, reproducciones pictóricas o escultóricas, gráficos explicativos, fotografía artística) y de imágenes pertenecientes al campo de los medios audiovisuales masivos, a las que se denominó contemporáneas (imágenes gráficas de diarios y revistas, propagandas, publicidades, televisión e internet) (ver Cuadro 2).



Cuadro 2. Uso de imágenes tradicionales y contemporáneas por parte de los docentes de educación artística visual



N= 40

En esta investigación, entendemos a las imágenes tradicionales como aquellas obras legitimadas desde la historia del arte y desde los enfoques didácticos de la enseñanza artística de los tres primeros enfoques planteados en la discusión campo de la educación artística presentada en la primera parte de este artículo. Tomamos para la diferenciación entre imágenes tradicionales y contemporáneas la perspectiva de Alain BADIOU (2013), quien plantea que lo contemporáneo refiere a obras que se caracterizan por replantear o cuestionar a la historia del arte como el gran relato de obras y artistas en tanto autores singulares y únicos, de la idea de la obra como objeto en sí mismo y de la existencia de límites entre las disciplinas del arte (pintura, escultura, grabado). El arte contemporáneo se funda en la idea de la no permanencia de la obra, buscando recuperar la idea de fragilidad y de desaparición. Frente a esto, lo tradicional podría sostenerse como aquello que se erige en tanto huella perdurable, y como obra cerrada y legitimada. En cuanto a la relación de las expresiones artísticas, mientras lo tradicional (moderno) persigue “una instrucción para el sujeto, una lección para el sujeto”, en cambio “la obra contemporánea apunta hacia una acción que cuestiona y transforma al sujeto” (BADIOU, 2013). Esta cuestión se retomará más adelante, cuando se analicen las nuevas tendencias visibles en las prácticas de enseñanza.

Siguiendo esta caracterización, los repertorios que usan los docentes parecen estar más anclados en obras tradicionales, aunque las nociones contemporáneas de arte también se hacen presentes aunque tibiamente, y que no hay aún presencia masiva y consistente de repertorios visuales de esta categoría. Los docentes dicen que para enseñar Plástica Visual usan con preponderancia imágenes provenientes del campo artístico, ya sean reproducciones u obras de arte, en general definidas desde versiones canónicas de la historia del arte. Esta fue la orientación central del curriculum hasta la reforma del 2007, con particular énfasis en repertorios de imágenes ligados a estilos y períodos artísticos. Es notable que muchos docentes señalan que nunca utilizan imágenes contemporáneas para el dictado de sus clases. Puede verse que en las prácticas docentes conviven capas sedimentadas de sentidos que se apoyan en distintas generaciones de diseños curriculares y materiales educativos (ROCKWELL, 2007).

¿Qué períodos de la historia del arte son traídos con mayor frecuencia por los docentes de Plástica Visual? Se tomaron como base los períodos que define Arthur DANTO (1999): pre-moderno, moderno y contemporáneo, clasificación que no se sujeta estrictamente a períodos cronológicos sino que atiende también a los sentidos de la imagen en función de sus modos y condiciones de producción, circulación y consumo.⁷ Las respuestas ponen en evidencia que en el repertorio de imágenes, las que corresponden a una tradición moderna son elegidas “siempre” y “con frecuencia” en un 80%, las pre-modernas en un 38 % y las contemporáneas en un 70%. Es destacable además que la opción “nunca” en la categoría “moderno” aparece sólo en el 3% de las opciones elegidas por los docentes, lo que evidencia que en mayor o menor grado casi todos los docentes utilizan imágenes de este período.

Esta preponderancia del uso de imágenes modernas se acentúa al observar otros resultados de las encuestas. Mediante una pregunta abierta se solicitó que señalaran alguna imagen a la que frecuentemente recurrieran para su trabajo en las clases de Plástica Visual. Las imágenes señaladas se analizaron según las categorías “Pre-moderno”, “Moderno” y “Contemporáneo”, observándose que ningún docente nombró imágenes Pre-modernas, 19 imágenes nombradas correspondían a imágenes modernas, con preferencia del arte de las Vanguardias del siglo XX, y sólo 7 docentes señalaron elegir arte contemporáneo, especialmente de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI.

Una posible línea para interpretar la recurrencia observada en el uso de imágenes de las vanguardias europeas del siglo XX podría fundamentarse en que los documentos curriculares subrayan la enseñanza del lenguaje plástico y sus componentes. Las vanguardias aportaron fuertemente a la discusión sobre el arte como lenguaje. Artistas como Wassily Kandinsky, por ejemplo, investigaron sobre el punto, la línea y el plano, no sólo en sus obras sino también en escritos teóricos; de allí podría pensarse que los docentes recurre a esas imágenes al abordar estos contenidos en el aula.⁸ Este debe leerse en consonancia con lo que plantean AGUIRRE ARRIAGA (2006) y HERNÁNDEZ (2006) al abordar los modelos epistemológicos didácticos de la enseñanza artística. Como ya se señaló, en la escuela secundaria ha tenido y tiene gran preeminencia el modelo filolinguísta, basado en la enseñanza del lenguaje, con énfasis en el estudio de los componentes de la imagen, su sintaxis y su organización compositiva.

Un elemento significativo en esta dimensión fue el alto grado de no respuesta a la pregunta sobre cuáles imágenes son muy recurrentes o necesarias (14 sobre 40). Esta situación podría interpretarse como la ausencia de reflexión sobre el conjunto de imá-

⁷ Los períodos son definidos así por DANTO (1999):

-Pre-moderno: Se hace referencia al arte anterior al Siglo XV, en donde las imágenes no eran producidas como imágenes artísticas en sentido tal, sino como “imágenes antes de la era del arte” mayoritariamente producidas con fines exclusivamente religiosos o culturales.

-Moderno: Con esta categoría se incluyen a aquellas imágenes sujetas al canon representacional mimético, ligado en gran parte al relato de la Historia del Arte, así como al desarrollo del arte como disciplina autónoma con un lenguaje y problemáticas propias, diferenciadas de las esferas eclesiástica, política o científica.

-Contemporáneo: Son aquellas producciones que trascienden el relato legitimador del arte moderno, no estando limitadas exclusivamente a ser producidas en tiempos recientes, sino que parte de dicha trascendencia está dada por la presencia de cierta hibridez en contraposición a la autonomía moderna.

⁸ Tanto los artistas de la Bauhaus como los pintores constructivistas rusos tuvieron una especial relevancia en el campo de la teoría del arte, de los estudios estéticos y de la enseñanza de las disciplinas que lo componen.



genes que se eligen, algo similar a la respuesta del docente que señalaba que no había tenido muy presente que “armaba sus carpetas”. Esta naturalización en el hecho de seleccionar sin reflexión deliberada habla de repertorios blandos y difusos, tal vez ligados a la necesidad de llevar imágenes pero sin ahondar en los criterios sobre su selección y usos. Quizás algo de la saturación visual de los ámbitos contemporáneos, de la profusión excesiva sin distanciamiento crítico, se podría estar filtrando en estas conductas señaladas por algunos docentes. Pero también cabe preguntarse sobre la limitación de la fundamentación didáctica y su vínculo con una débil formación o con la escasez de prácticas pedagógicas cotidianas que requieran explicitar los criterios pedagógicos y didácticos.

En algunas de las entrevistas los docentes expresaron cierta añoranza por las tradiciones disciplinarias anteriores, aunque al mismo tiempo reconocieron la necesidad de *aggiornarse*. Lo destacable del testimonio de la docente que se cita a continuación es que junto a la importancia que le otorga a la tradición disciplinar, muestra ya otras prácticas que avanzan en la manipulación y juego con las imágenes propias del arte contemporáneo:

Llevo un libro (SALVAT) que tiene todos fascículos de arte del siglo XX. Trabajo con esos temas. Les doy esas imágenes porque no conocen nada de Historia del Arte. Vienen de la primaria con la idea de que Plástica es manualidades... No puede ser que no sepan qué es el cuadro de la Mona Lisa por ejemplo... Uso esas imágenes pero después ellos se enganchan, las cambian. Este alumno [muestra un trabajo a la encuestadora, ver Imagen 1] se divirtió muchísimo haciendo este fotocollage. Se reía con esta mariposa con cara de Georgina Barbarrosa.⁹ Les mostré un trabajo de Surrealismo (que era fácil) y después lo hicieron.” (Gisel, 31 años, Campana).

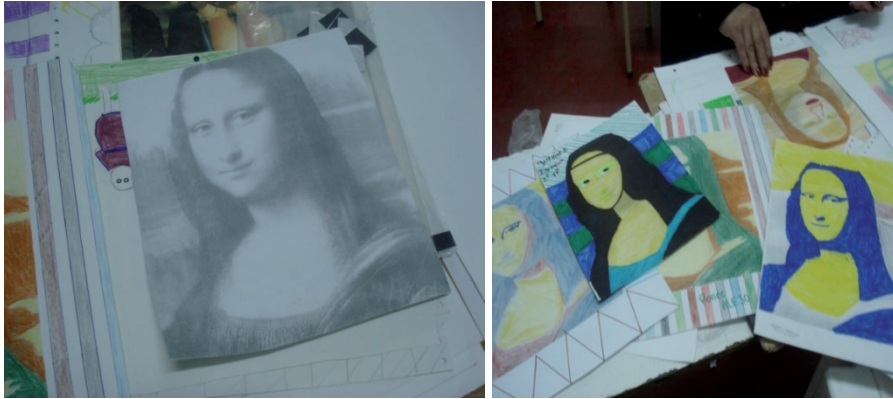
Imagen 1. Reinterpretación de imagen Surrealista



Imagen aportada durante la entrevista (Gisel, 31 años, Campana, 2014)

⁹ La imagen era de Georgina Barbarrosa, una actriz argentina, y pertenecía a una revista de interés general.

Imagen 2. Reinterpretación de Imagen de Mona Lisa.



Imágenes aportadas durante la entrevista (Gisel, 31 años, Campana)

Los repertorios se constituyen a partir de conjuntos previamente existentes, mayormente provenientes del campo artístico tradicional, los cuales son redefinidos y reconceptualizados en función de las necesidades particulares. Dichas necesidades son principalmente las de enseñar conceptos de arte, aportar conocimientos de historia del arte y suscitar interés en los alumnos. Esta reconceptualización podría estar ligada a dar continuidad a saberes y prácticas ya existentes; aunque, sin embargo, también se percibirían quiebres e irrupciones surgidas de los contextos actuales.

Analizando las imágenes de los trabajos aportados por la entrevistada puede verse que en el caso de la imagen 1, si bien la docente señaló que “*mostró una imagen que reproducía una obra surrealista*”, la alumna construyó su propia imagen tomando imágenes de revistas. En este sentido podría señalarse un contrapunto entre lo tradicional y lo contemporáneo, contrapunto que muestra la convivencia de elementos contrastantes que van compaginándose en una misma situación. El trabajo con imágenes que podrían llamarse tradicionales de la historia del arte (la Mona Lisa pero también el arte surrealista), es reinterpretado por los alumnos yuxtaponiéndolas con imágenes de revistas, particularmente de publicidades, que van apartándose de una idea canónica del arte. Esta situación muestra que la selección de una imagen determinada tiene que ser leída junto a la secuencia didáctica en la que se la utiliza, porque esa secuencia despliega otros sentidos, en este caso más ligados a la *artisticidad* contemporánea que a una periodización tradicional del arte. Esta secuencia parece ser fruto de una negociación tensionada por capas de interpretaciones del diseño curricular, prácticas docentes “por defecto” (TERIGI, 2008) y prácticas que ensayan algunos quiebres didácticos y pedagógicos, ayudadas por los soportes y regímenes visuales que ingresan al aula (la publicidad, las imágenes de la cultura pop).

Pueden, entonces, identificarse algunos nuevos modos de operar con las imágenes que, habilitados desde los nuevos diseños curriculares y desde las prácticas docentes, muestran nuevas formas de curaduría visual de los docentes. Esa misma docente dice:

Elijo por lo que tengo a mano. Tengo una de la Mona Lisa que no me falla. A los chicos les encanta y con esa imagen entienden qué es pintar por planos. Salen unas obras geniales tipo Arte Pop. Ellos se re-enganchan. (Gisel, 31 años, Campana)



La imagen seleccionada, en este caso, no respeta la periodización histórica sino que funciona como reservorio de material visual a reinterpretar según contenidos del lenguaje a enseñar. Como la docente debía explicar colores por planos, toma imágenes que le ayuden a transmitir y que los alumnos entiendan para poder producir imágenes sobre este concepto.

Por otro lado, hay que destacar que para la docente esta secuencia es exitosa porque “*los alumnos se re-enganchan*”. La demanda de capturar el interés en el marco de nuevas economías de la atención se vuelve cada más pregnante, y define las condiciones de posibilidad para la enseñanza de contenidos disciplinares (DUSSEL, 2018). Habría que ver también si la acción de volver “pop” a la Mona Lisa transforma al sujeto, como señala BADIOU (2013), o si reproduce, quizás como repetición serializada, un gesto iconoclasta poco libre respecto a las economías imaginarias contemporáneas que plantean esa posición como la única posible (MONDZAIN, 2005), apropiada y dominada por la publicidad y las industrias culturales contemporáneas en los memes y parodias viralizadas. Lo nuevo, entonces, tendría simultáneamente un carácter pedagógico innovador respecto a las prácticas pedagógicas anteriores, pero quizás menos auspicioso si se toma en cuenta su continuidad y refuerzo de los regímenes visuales dominantes.

En la misma línea de capturar la atención en las nuevas economías visuales, y también de hacer frente a la demanda pedagógica de la inclusión de nuevos sujetos en la escuela secundaria obligatoria, puede verse el uso extendido de los mandalas, representaciones visuales que vienen del budismo y el hinduismo, de forma circular, en la educación plástica visual. Este hallazgo también fue sorprendente durante el trabajo de campo; son imágenes que no vienen del canon de la historia del arte y que tampoco han sido sancionadas por los diseños curriculares. Los mandalas suelen traerse al aula para colorear, que es entendida como una acción que permite calmar y contener emocionalmente a los alumnos, como paliativo de un escenario escolar complejo y tensionado por la emergencia de conflictos derivados de la extensión de la obligatoriedad. Podría decirse que los mandalas son un ejemplo (¿quizás un síntoma?) de los cambios abruptos que trajeron las políticas de inclusión, acompañados por discursos didácticos que flexibilizaron los códigos disciplinarios tanto en términos de contenidos como de órdenes de trabajo en el aula. Para muchos profesores, la acción de colorear pacifica y sedentariza, y trae silencio y crea un orden trabajo crecientemente difícil de lograr en algunas escuelas públicas. Habría que ver, también, a esta difusión de los mandalas como parte de la entrada del discurso “new age” y de la literatura de autoayuda entre los profesores y más en general en las clases medias argentinas (SEMÁN, 2007). En términos de las tradiciones de enseñanza plástica visual, puede subrayarse que hay un reingreso del cuerpo por una vía inesperada: si la enseñanza tradicional de la plástica visual solía basarse en la contemplación, y en la educación de la mano y el ojo para el dibujo, y el arte participativo propone –como se verá más abajo– poner en marcha los cuerpos e involucrarse y dejarse afectar por el arte, los mandalas vuelven a sentar los cuerpos juveniles e insistir en el trazo y la motricidad fina, puestos al servicio de domesticar y controlar lo que aparecen como cuerpos inmanejables. El trabajo con imágenes aparece así subsumido a demandas pedagógicas y disciplinarias sobre qué hacer con estos cuerpos juveniles en las aulas; la enseñanza se distancia de otras referencias



culturales y disciplinarias para dejar lugar a un presente extendido que construye espacios de bienestar transitorios, aunque más no sea para los docentes que sienten que lograron un cierto orden de trabajo en el aula.¹⁰

Nuevas prácticas y narraciones sobre el sí mismo. Educación artística e imágenes del yo

Junto con la extensión de los mandalas, otra novedad que aparece en las prácticas de enseñanza artística muestra también una creciente autonomía respecto a las prescripciones curriculares así como una importante continuidad con los regímenes visuales contemporáneos. Se trata de prácticas docentes que promueven producciones por parte de los alumnos, buscando generar una mayor implicación estudiantil a la par que toman elementos de la artísticidad contemporánea como la parodia, la ironía, la cita, la mezcla, y un diálogo con prácticas de las vanguardias (por ejemplo el collage y otras prácticas iconoclastas). Esto puede verse en los trabajos que, desde el autorretrato, dialogan con el género del selfie, en términos del autodiseño del yo (MIRZOEFF, 2015), y en la emergencia, todavía minoritaria pero creciente, del arte participativo, la instalación y la performance artística dentro del aula, dando cuenta de conexiones dinámicas entre las visualidades escolares y los regímenes visuales contemporáneos.

Algunos docentes están proponiendo a sus alumnos que produzcan arte digital en viejos y nuevos formatos: caricaturas, autorretratos en collage, caligramas. En algunos casos, como el de la Mona Lisa ya mencionado, se apela a la historia del arte, pero también se utilizan signos del entorno, de los medios masivos y procesadores de palabras. Especialmente interesantes son los casos en que se incorpora la imagen del retrato como tema a trabajar con los alumnos, no en clave de copia sino de creación, y en donde se intenta combinar la tradición artística, la enseñanza de modos de producir imágenes con las tecnologías digitales (conocimientos técnicos) y un trabajo del alumno de mayor implicación subjetiva a partir de la demanda de articular narraciones sobre el yo (quién soy, cómo me presento). En mayor o menor medida, estos elementos se van jugando en el trabajo con imágenes o retratos en las clases de arte. Puede verse como ejemplo este trabajo sobre caricaturas publicadas en diarios y revistas:

10 Por los límites metodológicos de esta investigación, no sabemos cuáles son los efectos que estos ejercicios producen en los estudiantes, pero a través de observaciones de otros espacios escolares parecen producir momentos de silencio y concentración en el dibujo. La presencia extendida de los mandalas como contenido de la educación visual plástica genera muchos interrogantes: si este espacio disciplinar estaba pensado como ámbitos de formación en técnicas y referencias culturales comunes, modos de apreciación de materiales históricos, creación de registros visuales originales, ¿qué aportan los mandalas a la construcción de otras visualidades? ¿Qué repertorios o colecciones configuran? Son preguntas que nos interesa seguir investigando en el futuro.



Imagen 3. Caricaturas sobre sí mismo



Derecha: Reproducciones de Caricaturas de Hemengildo Sabat. Revista Ñ y Revista Viva. Diario Clarin Bs As. Izquierda: Imagen de trabajo de un alumno aportada durante la entrevista (Marcela, San Isidro, 2014)

La organización que debían realizar los alumnos en sus trabajos tenía como tema la construcción de un retrato (escena situación, imágenes) que hablara sobre ellos mismos. En estas imágenes pueden observarse la combinación de repertorios visuales muy diferentes: los que provee la historia del arte, en términos de la introducción a la técnica del collage en tanto práctica estética del cubismo; los que proveen los medios masivos impresos como diarios y revistas; la imagen autorreferencial de los alumnos que ellos aportan, y en algunos casos álbumes familiares que se suman al collage.

Imagen 4. Autorretrato en clave narrativa. Collage



Procesos de producción de imágenes collages. Autorretratos aportados durante la entrevista (Marcela, San Isidro, 2014)

Otras experiencias se encuadran en la noción de “arte participativo”, que genera una espectaduría activa y que confunde la noción de artista y de público (BISHOP, 2017). Por ejemplo, una docente organiza su clase de arte a partir de acciones de resignificación de objetos, donde las sillas rotas del mobiliario escolar pasan a ser objetos intervenidos artísticamente con una mirada estética que presta atención al uso del color y al diseño lineal. Su clase se piensa como una experiencia que transcurre en varios espacios (el aula, el museo, la calle, la naturaleza), que atraviesa modos de producción (instalaciones, performances), que involucra el cuerpo (los alumnos como parte de una urdimbre) y su propia voz (la narración enviada, como relato de la propuesta didáctica).

Esta profesora cita explícitamente a Walter Benjamin y su noción de constelación. La experiencia construye un espacio de intersección, en donde adentro/afuera, escuela/museo, aula/patio, no se piensan como espacios de experiencias estéticas y poéticas



diferentes, sino como una misma urdimbre, que continuará en otro momento y otros lugares. Dice la docente:

La próxima tarea con este curso será la de *flâneur*, una visita barrial cerca del Museo con cámara en mano para armar un gran mapa con los recortes visuales de los chicos. (Julia Balo, Berazategui, 51 años)

La cita a Benjamin da muchas pistas sobre la vinculación de algunos docentes con el campo no solamente del arte sino de la crítica académica del arte. El repertorio de imágenes que pone a disposición de los alumnos para armar la instalación es muy amplio, ampliando la enseñanza de los temas propios del lenguaje plástico visual. “*El ojo tiende a unir lo que está separado*”, dice la docente. Esta resulta ser una clase que muestra el deslizamiento desde la contemplación estética del espectador, al arte como *poiesis*, o *techné*, es decir, la idea de producción creativa (GROYS, 2014).

Imagen 5. Constelaciones.



Urdimbre. Intervención de sillas con tonos de color (Julia Balo, Berazategui, 2016)

A modo de conclusión: los repertorios visuales docentes, entre la historia del arte y las nuevas prácticas artísticas

Los repertorios visuales de los docentes de educación plástica visual son una puerta de entrada para abordar las concepciones y criterios didácticos y pedagógicos que movilizan los docentes en sus clases. Esos repertorios muestran las tensiones entre las tradiciones disciplinarias, generalmente centradas en la historia del arte y sobre todo en las obras consagradas por el arte moderno hasta las vanguardias de principios del siglo XX, y las nuevas prácticas artísticas y demandas pedagógicas que van constituyendo un nuevo enfoque disciplinario.

Las imágenes más usadas pertenecen al corpus tradicional, pero también pueden observarse otras dinámicas que imponen criterios distintos para la selección de contenidos. Uno, muy importante, es la demanda político-educativa de la inclusión y la necesidad de construir nuevos órdenes de trabajo con cuerpos que aparecen, al menos en la percepción de estos docentes, como ingobernables. Surgen entonces propuestas como el uso de los mandalas, que sedentarizan y pacifican los cuerpos, aunque no parecen venir de la mano de un enriquecimiento de los cánones del arte ni de las referencias culturales



comunes, o de las técnicas pictóricas o del dibujo. Son actividades efímeras, destinadas a conseguir algo de bienestar en escenarios educativos que se viven como complejos e inmanejables.

Junto con esto, aparecen otras prácticas novedosas que portan más promesas de expansión de la experiencia. Los collage, intervenciones digitales que recrean el ready-made y el arte pop, los caligramas y las performances e instalaciones en el aula, el patio o la calle, son formas que encuentran los docentes de traer y producir otras imágenes al repertorio visual tradicional con el que operaban en la escuela. Se trata, en este caso, de crear imágenes y ponerlas a circular, en consonancia con un régimen visual que se desplaza desde los consumidores a los productores (GROYS, 2014). En algunos casos, estas propuestas están fundamentadas en un diálogo explícito con la historia del arte y del diseño, y se traen materiales y registros a la creación en el aula. Esta no aparece como ex nihilo, sino como gesto (del cuerpo, del ojo, de la mano, del cuerpo) que conversa con una historia anterior. En otros casos, el diálogo está más centrado en las prácticas contemporáneas con medios digitales, como es la producción de autorretratos que imitan a la selfie, pero hay poco diálogo con otras referencias o tradiciones del arte.

Un elemento que destacamos en el análisis es que no todos los docentes parten de una postura reflexiva respecto al repertorio visual que traen a sus estudiantes. En algunos casos, la imagen aparece como el reflejo natural, transparente, de lo que es el mundo, como el caso del profesor que usa imágenes de animales o de paisajes sin interrogarse sobre las formas del lenguaje visual. Las tensiones entre las tradiciones disciplinarias que se pensaron como formación en lenguajes y las que pusieron el énfasis en lo expresivo siguen siendo notorias; pero la emergencia de los medios digitales y los repertorios visuales de dimensiones oceánicas probablemente dificulten el clarificar posiciones y fundamentar mejor los propios criterios, porque las imágenes “se imponen”. En muchos casos, los docentes dijeron no haber pensado nunca sobre cómo construyen sus repertorios visuales.

Junto con el señalamiento de las tendencias que persisten de tradiciones disciplinarias anteriores y las que emergen como nuevas, es esta poca problematización de los usos de las imágenes lo que consideramos uno de los hallazgos más importantes de la investigación realizada. Podría decirse que, para asumir una posición de curadores, los docentes de educación plástica visual deberían en primer lugar ubicarse en la acción de selección consciente y reflexiva de sus repertorios, fundada en criterios pedagógicos, disciplinarios y ético-políticos. Esta indagación propone una primera aproximación a cómo se conforman hoy las colecciones de imágenes de los docentes de educación artística, vinculando las tradiciones disciplinarias con los nuevos regímenes visuales que combinan tendencias artísticas con medios digitales, y en los que también pesan los discursos pedagógicos de la inclusión y la necesidad de capturar el interés de los adolescentes en una nueva economía de la atención. Ojalá otras investigaciones aporten más elementos que permitan aproximarse a las prácticas docentes y a la producción de nuevas visualidades en este cruce entre disciplinas, pedagogías, tecnologías y políticas educativas.



Referencias

- AGUIRRE ARRIAGA, I. Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. **Foro de Formación Artística**, Bogotá, Colombia. 2006. Disponible en: http://www.culturayturismo.gov.co/foroformacionartistica/descargas/Texto_Modelos_formativos_actualizado.doc.
- AGUIRRE ARRIAGA, I. **Teorías y prácticas en educación artística**. Barcelona: Octaedro-Universidad Pública de Navarra. 2005.
- ANTELO, E. ¿A qué llamamos enseñar? En A. ALLIAUD y E. ANTELO, **Los gajes del oficio. Pedagogía y formación** (19-37). Buenos Aires: Aique. 2009.
- AUGUSTOWSKY, G. **Las paredes del aula**. Buenos Aires: Editorial Amorrortu. 2006.
- AUGUSTOWSKY, G. **El arte en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós. 2012.
- BADIOU, A. Las condiciones del arte contemporáneo. Conferencia brindada el 11 de mayo de 2013 en la UNSAM, Buenos Aires, Argentina. 2013 Disponible en: <http://brumaria.net/documentos/284-las-condiciones-del-arte-contemporaneo/>
- BERGALA, A. **La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella**. Barcelona: Laertes. 2007.
- BERNSTEIN, B. **The structuring of pedagogical discourse**. London: Routledge. 1990.
- BISHOP, C. **Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas del espectador**. México DF: T-eoría Taller de Ediciones Económicas. 2017.
- CORBETTA, C. **Las imágenes en la enseñanza de la disciplina Plástica Visual en Escuelas de Secundaria Básica de la Provincia de Buenos Aires. Un estudio sobre los repertorios visuales y las estrategias didácticas de los profesores de artes visuales de enseñanza media**. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. 2016.
- DANTO, A. **Después del fin del arte**. Barcelona: Paidós. 1999.
- DE CERTEAU, M. **La invención de lo cotidiano. 1. Artes del hacer**. México DF: Universidad Iberoamericana e ITESO. 1997.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Lo que vemos, lo que nos mira**. Buenos Aires: Manantial. 2003.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA. **Problemas de la Enseñanza Artística**. Documento de Trabajo. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2006.
- DOUEIHI, M. **La gran conversión digital**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2010.
- DUSSEL, I. Digital classrooms and the reconfiguration of the space-times of education. On transient images, ephemeral memories, and the challenges for schooling. En: Seddon, T., N. Sobe & J. McLeod (eds.), **Space-times of education: Historical sociologies of concepts, methods and practices** (129-147). London: Routledge. 2018.
- DUSSEL, I. Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria: Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En: J. C. Tedesco (comp.), **La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo** (279-319). Buenos Aires: Siglo XXI/OSDE. 2015.
- DUSSEL, I. The visual turn in the history of education: Four comments for a historiographical discussion. En: T.S. Popkewitz (ed.), **Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge** (29-49). New York: Palgrave MacMillan. 2013.



- EFLAND, A., FREEDMAN, K. y STURH, P. **La Educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Editorial Paidós. 2003.
- EFLAND, A. **Una historia de la Educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales**. Barcelona: Paidós. 2002.
- EISNER, E. **Educación la visión artística**. Buenos Aires: Editorial Paidós Educador. 1995.
- FALCONI, O. El trabajo de enseñar en el ciclo básico de una escuela secundaria estatal. *Didac*. 65, 48-53. 2014.
- FELDMAN, D. Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educação & Sociedade*, 25 (86), 75-101. 2004. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- FOUCAULT, M. ¿Qué es un autor? Buenos Aires: El cuenco de Plata. 2010.
- FREEDMAN, K. **Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte**. Barcelona: Octaedro. 2006.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México DF: CONACULTA/Grijalbo. 1990.
- GROYS, B. **Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente**. Buenos Aires: Caja Negra Editora. 2016.
- GROYS, B. **Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea**. Buenos Aires: Caja Negra Editora. 2014.
- GRUZINSKI, S. **La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade runner" (1492-2019)**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. 1994.
- HUERTA, R. A complicada vida em parella entre mestres e museos. *Revista Galega de Educación*, 28-32. 2008.
- HUERTA, R. Siete años y un día. Formando educadores de museos en la Universidad de Valencia. **En Actas del Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La Formación de Educadores (316-319)**. Madrid: Fundación Thyssen-Bornemisza. 2009.
- JIMÉNEZ, J. **Teoría del arte**. Madrid: Editorial Tecnos. 2006.
- LÓPEZ BARGADOS, A., HERNÁNDEZ, F. y BARRAGÁN, J. **Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía**. Manresa: Angle Editorial. 1997.
- MARCHÁN FIZ, S. **La estética en la cultura moderna**. De la Ilustración a la crisis del Estructuralismo. Madrid: Alianza Forma. 1996.
- MIRZOEFF, N. **How to See the World. A Pelican Introduction**. London: Penguin Books. 2015.
- MONDZAIN, M.-J. **Image, Icon, Economy. The Byzantine Origins of the Contemporary Imaginary**. Palo Alto, CA: Stanford University Press. 2005. OBRIST, H. U. Ways.
- OBRIST, H. U. **Ways of Curating**. London: Penguin Books. 2014.
- POPKEWITZ, T.S. **La conquista del alma infantil**. Barcelona: Pomares. 1998.
- POLLOCK, G. **Encuentros en el Museo Feminista Virtual**. Madrid: Ediciones Cátedra. 2010.
- POMIAN, K. **Collectionneurs, Amateurs et Curieux**. Paris, Venise: XVIe-XVIIIe. siècle. Paris: Ed. Gallimard. 1987.



POOLE, D. **Vision, Race and Modernity. A Visual Economy of the Andean Image World.** Princeton University Press.1997.

ROCKWELL, E. Huellas del pasado en las culturas escolares. **Revista de Antropología Social**, 16, 175-212. 2007.

SEMÁN, P. Retrato de un lector de Paulo Coelho. En Grimson, A. (comp.), **Cultura y neoliberalismo** (137-150). Buenos Aires: CLACSO. 2007.

TERIGI, F. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. **Propuesta Educativa**, 17 (29), 63-71. 2008.

Recibido em 10 de abril de 2018.

Aceito em 20 de maio de 2018.



