

El saber del arte en el trayecto formativo del estudiante avanzado de la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales (IENBA-UDELAR)

PASTORINO, Magalí / Depto. De las Estéticas. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Universidad de la República - magalipastorino@gmail.com

Eje: 1 Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación: ponencia

ª *Palabras clave: enseñanza artística universitaria- formación- imagen*

› **Resumen**

En el Uruguay, la enseñanza artística universitaria surge en los años sesenta, y con una interrupción de doce años por la dictadura cívico-militar (1973-1984) continúa sus actividades, que si bien son reconocidas en el medio no han sido sistematizadas. Se basa en un currículum productivo y en el método activo; el estudiante desarrolla su mirada estética a través de la producción, en talleres de libre orientación estético-pedagógica. Pero tomando en cuenta que el artista no se forma necesariamente en una institución educativa, y en el país existen varios ejemplos, suponemos que la formación del artista visual no se configura necesariamente en el encuentro de un profesor-artista, un estudiante y un saber a enseñar, sino que se realiza fundamentalmente en y con la producción de imágenes y en diálogo con dos tradiciones, la del arte (como discurso emergente de un campo discursivo social e histórico) y la de los modelos de enseñanza artística. Por lo que consideramos que existen efectos significativos en el diálogo con la imagen que marcan fuertemente el trayecto formativo en el plano de la producción artística. Por lo que nos preguntamos por el lugar del saber del arte en el trayecto formativo del estudiante de arte visual, apuntando a revisar algunas claves conceptuales sobre la constitución del saber del arte desde un enfoque hermenéutico, y discutir las con respecto al plano productivo. Para ello, abordamos teóricamente: el sentido de tradición en la enseñanza artística, el estatuto epistémico de la imagen artística, la formación como subjetivación, y a través de modelos triádicos didáctico y pedagógico, discernimos el lugar del saber del arte y sus alcances actuales. Esta apertura nos permite situar la relación del estudiante y el saber del arte a los efectos de establecer un territorio para la investigación didáctica en arte.

› **Presentación**

La enseñanza del arte es un campo de práctica educativa que no tiene tradición de investigación comparable a otras ciencias (Eisner, 1972; Behares, 2011), sin embargo hoy acudimos a un momento “dulce” al decir de Marin (2011) de la investigación a nivel mundial en el que se da una proliferación de artículos en revistas especializadas sobre la educación artística, constitución de núcleos de investigación y de redes de Revistas académicas especializadas en línea. Sin embargo en lo local se confirma la poca sistematización de esta práctica en comparación con los años que lleva instalada la formación. Al momento existe un documento fundacional de la enseñanza artística universitaria, detallando la propuesta pedagógica (Errandonea, 1963) y algunos catálogos de divulgación de la experiencia educativa, y luego algunas investigaciones publicadas por la Comisión Sectorial de Investigación Científica. En tanto que en Argentina se constata un fenómeno semejante:

La Educación Artística y su didáctica cuentan en Argentina con una amplia tradición y con varias décadas de afianzamiento curricular, tanto en el marco de la educación escolar como en la educación no formal. [...] Sin embargo, la multiplicidad y riqueza de las prácticas educativas se han visto escasamente vinculadas con el desarrollo de un campo de investigación que pudiera sistematizarlas, construir conocimiento teórico, difundir sus resultados en términos y parámetros convergentes con la comunidad académica regional e internacional (UNA, 2017).

Desde esta base casi inaugural de la investigación de la enseñanza artística universitaria, comenzamos por ubicar el sentido de la formación en arte y su relación con el saber a enseñar, preguntándonos por el lugar del saber del arte y su relación con el trayecto formativo del estudiante de arte visual.

En el Uruguay, la enseñanza artística universitaria surge a fines de los años cincuenta; un movimiento estudiantil instituyente de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) – inscripta en la órbita ministerial – logró trasladar la Escuela a la Universidad de la República. Esto exigió la elaboración de un plan de estudios para la ENBA universitaria en 1960, muy diferente a la enseñanza de modelo academicista de artes que dominaba antes. Estaba fundamentado en la enseñanza activa e integral, con talleres paralelos de libre orientación estético-pedagógica (Taller). En 1993, la Escuela consigue cambiar el estatuto por el de Instituto, llamándose Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA).

En el espacio del Taller, el estudiante en su experimentación estética, explora, profundiza y produce imágenes artísticas con la orientación del Jefe de Taller en el trayecto formativo.

La imagen artística como saber a enseñar del arte y como emergente de una práctica que genera efectos en los procesos formativos, encierra un campo de problemáticas que le atañe a la enseñanza del arte, en sus diferentes niveles, pero aún más en la universitaria, como ámbito que además de la enseñanza y la extensión, alberga la investigación.

Partimos de la base de que la producción de imagen artística, por su naturaleza simbólica tiene efectos para el sujeto que la produce, que es del orden de lo imaginal. Para el filósofo Wunenburg (2005) lo imaginal es un aspecto de la imagen, una experiencia específica y singular, que exige una participación

personal del productor. Cuenta con una estructura simbólica que la conciencia puede explorar y reflexionar y con la capacidad autónoma de engendrar una serie de pensamientos. Su fuerza psíquica, es decir, su consistencia semántica, proviene de otras significaciones ligadas y desligadas al contenido. Esto que dice el autor, para nosotros significa que la imagen simbólica, en nuestro caso la artística, descansa a la vez en un lazo (una continuidad semántica) y en un corte (una ruptura semántica), y en este movimiento que se vivencia, genera actividad cognitiva. Por lo que lo imaginal como experiencia vivida expresable en palabras, es una vivencia que forma parte del proceso creativo en el arte visual que muchos artistas utilizan para generar investigación desde la propia práctica y participa del saber de la imagen. De hecho, la historia del arte cuenta con el registro de los procesos creativos de los propios artistas, y estos textos forman parte de la tradición del arte y su enseñanza.

Por lo anterior, establecemos que lo imaginal forma parte del saber del arte; que se visualiza como un proceso en y por el que se produce la imagen artística, en el trayecto formativo del estudiante de arte visual, en el ámbito del Taller, y que además, en el proceso genera efectos significativos para el estudiante-productor, que pueden explorarse a través de la palabra. Cabe la aclaración que no estamos menoscabando la relación didáctica entre el Profesor-artista y el estudiante de arte, sino que entendemos que si dilucidamos la condición productiva de la imagen, podemos comprender el acontecimiento didáctico en la enseñanza artística en su complejidad y con mayor justeza. Pero, ¿cómo considerar lo imaginal dentro del modelo de la enseñanza artística del IENBA?

Los fundamentos del modelo de enseñanza se constituyen en los años sesenta, en la articulación de varios pensadores y experiencias pedagógicas que dan sentido a la enseñanza activa e integral (Pastorino, 2015), en particular, la concepción de experiencia de Dewey (2008) que por su condición estética la relaciona con el arte; y esto sigue Eisner, uno de los pedagogos que investigan en la enseñanza artística y su curriculum.

Eisner (1972:59) plantea que el aprendizaje artístico implica aspectos productivos (producción de formas según componentes estéticos y expresivos), críticos (capacidad de percepción estética) y culturales (comprensión del arte como fenómeno cultural). De esta complejidad de aspectos tomados para el aprendizaje se deriva que la enseñanza del arte no sólo se centra en dar una técnica artística o en transmitir información sobre el arte: el saber del arte, en nuestro caso considerado a través de la imagen artística, no está dissociado de la historicidad y las subjetivaciones del que la realiza e interpreta, ni de las significaciones sociales, simbólicas e imaginarias.

En este marco de categorías que nos brinda Eisner (1972), observamos que el proceso imaginal se ubica mejor en el ámbito de la producción de formas, participando de los componentes expresivos (vitales, emocionales), más que en el crítico o el cultural, si bien puede haber algo de éste en ambos registros.

Pero si ubicamos a lo imaginal en el ámbito de la producción, nos enfrentamos a las cuestiones que surgen del mundo del arte y sus prácticas. Consideramos que es fundamental estar atentos a los discursos del arte, porque forman parte del saber del arte que se enseña: son aperturas para reflexionar sobre la condición viva y dinámica del arte. Una de las cuestiones surge a mediados de los años 60, con un movimiento de artistas que reaccionó contra el arte formalista y sus prácticas; allí está el arte Conceptual y otras derivas, Instalaciones, Performances, Happenings, etc (Pastorino, 2015). Por lo que desde la perspectiva eisneriana, este discurso del arte quedaría necesariamente por fuera de la didáctica, porque se desvía de la materialización de la obra, de la forma, de la categoría fija.

Por lo tanto, si ubicamos lo imaginal en el lugar de la producción de formas, quedaría restringido a un tipo de concepción artística, la formalista, la que se concentra en el objeto de arte, reduciéndose lo imaginal a lo expresivo y lo vital. Estos dos aspectos de la producción de formas, tampoco nos aseguran la comprensión del saber del arte en la dinámica contemporánea: pues no todo arte apuesta a la expresión y lo vital como parte de su programa estético. En efecto, el curriculum productivo, desde la perspectiva eisneriana, no contiene ni contempla el saber del arte en su complejidad actual.

Por lo tanto, lo imaginal participa del proceso productivo esté centrado en una estética formalista o no; que tiene efectos materiales imaginarios y simbólicos sobre los sujetos y que dichos efectos pueden ser abordados comprensivamente. La cuestión es cuáles son las claves conceptuales que generan visibilidad a lo imaginal, a su vínculo con el saber del arte y la formación artística.

Ahora bien, esta problemática también nos exige visualizar el contexto de las significaciones sociales, políticas e históricas que posibilita que dichos efectos obren con sentido, se jueguen en el campo pedagógico, y formen parte de la disciplina del arte en la actualidad y en nuestro medio. Por lo que asumimos que además de buscar visualizar el saber del arte, suponemos que dichos efectos forman parte de la tradición del arte y su enseñanza, porque partimos de la base de que es allí donde tienen sentido y es desde donde se hace posible acceder a las significaciones. Y suponemos que la formación del “artista visual” no se configura exclusivamente en el encuentro entre el profesor-artista, estudiante y un saber a enseñar (imagen artística) en el Taller, sino que se realiza fundamentalmente en y con la producción de imagen (los efectos imaginables en el sujeto productor) y en diálogo con una tradición del arte emergente de un campo discursivo social e histórico y de sus modos de enseñanza. Definimos tradición en el sentido gadameriano (Gadamer, 1991), como la trama de prejuicios y los límites cognoscitivos del intérprete.

Lo que sigue a continuación es la presentación de las tradiciones de enseñanza artística a nivel local en contexto.

› ***Las tradiciones de la enseñanza artística y el saber***

Las tradiciones más fuerte de enseñanza artística en el país son dos, una academicista de estética neoclásica, asociada a la enseñanza del arte de la ENBA que funcionaba en la órbita ministerial, y la de inspiración bauhausiana¹, de corte experimental, que dio vida a las experiencias del método activo en la ENBA universitaria.

La primera tradición de enseñanza surge a fines del siglo XIX, de cara a la producción artística de los países europeos y se desarrolla en un comienzo a través de becas estatales y al esfuerzo económico del gobierno nacional por conseguir piezas copiadas en Europa de calidad (fotografías, calcos en yeso) para cubrir la necesidad de quienes le interesara estudiar arte, en un medio local carente de escuelas y talleres. Esto demuestra la confianza que se tenía en el ejercicio del ver imágenes artísticas para la formación del artista y en la buena copia de piezas artísticas seleccionadas para conseguir un buen aprendizaje del arte. Esta manera forma parte de un modelo de enseñanza, el sistema de la academia de las Bellas Artes según nos muestra Marin (1997), en la que pesan los aspectos formales en función a un canon del arte, que es asumida por el Estado. Recién a mediados de la década del 20 se fundaron escuelas y se propagaron los talleres de artistas, cuyos profesores culminaron sus estudios artísticos con artistas nacionales reconocidos o con inmigrantes que abrían sus talleres en el país. Por lo que en nuestro país, la formación artística apareció a través del mecenazgo estatal con un enfoque academicista, y la formación más sistemática se instaló después de 1925 con talleres constituidos en la tradición europea del arte y con la dinámica de sus instituciones, por lo que sigue reforzando un modo productivo y formalista del arte, el europeo; pero en el momento del pleno auge del arte de las vanguardias.

La segunda tradición de enseñanza, aparece en 1960, con la confección de un nuevo plan de estudios para la enseñanza del arte universitaria de la ENBA, centrado en la libre experimentación y la didáctica de talleres paralelos, inspirados en el modelo bauhausiano. Al conseguir el estatuto de Instituto asimilado a Facultad (IENBA) en 1993, se consolida como una enseñanza artística universitaria, pero al día de hoy no cuenta con una sistematización de sus prácticas como mencionábamos antes. Podríamos pensar que el Estado delegó en el IENBA todo lo concerniente a la cuestión pedagógica de arte, que desde nuestra lectura subraya la incidencia del Estado en la enseñanza del arte local en su repliegue, impulsando este otro modelo pedagógico.

› ***El saber del arte: de la imagen artística a la mirada***

¹ *La Bauhaus fue una escuela de diseño, arte, arquitectura, fundada por Walter Gropius en 1919 en Weimar, que contó con destacados artistas y arquitectos en su plantel docente. Fue ordenada su clausura en 1933, por parte de las autoridades nazis.*

Heidegger (1985), elabora un desarrollo profundo sobre el saber del arte: abre a la comprensión del mundo y nos introduce en la complejidad histórica. Desde esta perspectiva hermenéutica, el saber del arte aporta una nueva dimensión de la experiencia personal del mundo; la obra afecta el fuero íntimo de modo enigmático, estremecedor, destruyendo lo habitual (Gadamer, 2006) y a la vez, genera un reconocimiento de sí mismo.

Para ubicarnos en el saber del arte, elegimos recostarnos a la imagen artística más que a la obra; esta última nos remite a la perspectiva formal del arte, donde tiene que haber “algo”, una materialidad, y esto acota nuestra reflexión en virtud de las investigaciones artísticas, como mencionamos antes.

Además, la noción operativa de “imagen artística”, en sus límites, contiene la ambigüedad fundamental del arte, sus aperturas y los trayectos de sentido y polivalencia de significantes, que la hace motivadora de investiduras de sentido, de inscripciones de textos en la imagen (Allouch, 1996). Para distinguir esta actividad y su saber, necesitamos ubicar y caracterizar el territorio del arte, pues la imagen artística no es cualquier tipo de imagen y no se comprende fuera del sentido cultural del territorio del arte sin perder sus aspectos inherentes.

El territorio del arte es un ámbito de producción simbólica de formas de conocimiento (Cassirer, 1971), que cobra sentido en una trama social en contexto, en donde la lengua opera como marco conceptual. Asimismo, definimos el territorio del arte como una invención europea, en el sentido de que no se trata de un destino ni una esencia (Shiner, 2004); que lleva un poco más de dos siglos en su forma consolidada; que conjuga los emergentes discursivos de los ámbitos de producción, circulación y exposición de arte. Pero, fundamentalmente, concebimos el arte como un modo específico de conocimiento, una *téchne* que deviene en arte en la época moderna, que distinguió al Occidente y que amplió el sentido de la experiencia del mundo.

La distinción “visual” del arte, refiere a un proceso complejo de la institución del arte, en el que las teorías conminativas (Cauquelin, 2012) han aportado categorías para la fundación de un territorio institucional del arte, centrado en la producción artística, imponiendo un orden y condiciones a su diversidad. Es decir: las prácticas del arte no se definen por su saber, este queda invisibilizado en un marco de categorías que instala genéricamente lo que llamamos “arte visual”.

Sin embargo, lo visual del arte, es lo que emerge de una red simbólica compleja, donde lo imaginario acciona generando subjetivaciones. Y hete aquí una punta de nuestra cuestión: pues en este sentido complejo de lo visual es donde se accionan las subjetivaciones, y por lo tanto la formación en arte. Pues, esta condición productiva de la imagen artística, trae consigo una capacidad *poiética*. Es decir que es por la producción artística que podemos encontrarnos en el mundo como en casa, sin su “esquiva extrañeza”; un saber que se distingue del conceptual de la ciencia y de la praxis instrumental del oficio mecánico (Jauss, 2002:42).

Con respecto a la capacidad *poiética* de este saber, tomamos la definición de Cauquelin (2012) que llama “prácticas teorizadas internas” a lo que le ocurre al artista inmerso en la producción, y dichas teorizaciones, aparecen en los diarios de artista, las notas y reflexiones, los textos publicados e investigaciones, y en la producción de imagen. Por lo que se trata de una práctica que se piensa, en el sentido de que no existe una dicotomía saber/hacer; y “Es con la cabeza plagada de lugares comunes como se toma contacto con la obra” (Cauquelin, 2012:127): en un encuentro hermenéutico donde se juega la subjetivación como veremos adelante.

Una de las dimensiones estudiadas de la imagen, como decíamos al comienzo, es la imaginal que se visualiza en el proceso de producción y se caracteriza por ser un esquema imaginario adquirido que constituye la facticidad, no la sustantividad de lo imaginario (Durand, 1981; Wunenburger, 1999). Dicho esquema orienta significativamente la conducta del sujeto y se objetiva en la imagen; configura estructuras semánticas que en su agrupación constituye regímenes (Durand, 1981:57). Por consiguiente, lo imaginal no es un tipo de representación, sino que es una actividad que orienta el proceso de producción y que se presenta en el producto como estructuras semánticas o regímenes visuales. Asimismo lo podemos comprender a la luz de la definición de “decir poético” heideggeriano que como actividad es “el fundamento que soporta la historia”(Heidegger, 1985:139), es decir, marca una historicidad. En efecto: definimos lo imaginal como una actividad espiritual (en el sentido filosófico), *poiética*, que implica un decir poético, que se desencadena en el proceso de la producción artística y se visualiza a través de los regímenes visuales, y de las tradiciones de la enseñanza artísticas.

Indagar sobre el lugar donde se produce la actividad imaginal, significa para nosotros, buscar las bases del “decir poético” en el proceso de producción, y por ende, encontrarnos con el saber del arte; implica la dilucidación de parte del estudiante en el proceso de producción, donde se desencadena la capacidad *poiética*, en el marco de sentido que da la tradición del saber del arte. Y ese lugar es la mirada: la capacidad de interpretar, aplicar nuestros intereses y proyectar intenciones sobre lo que miramos (Zamora, 2007: 236). Por consiguiente, la mirada es el lugar de la actividad imaginal, es la punta de lanza: la unión entre la imagen y lo imaginario. Es lo que genera la intimidad que caracteriza a la imagen, que da la posibilidad a la interpelación.

› **La formación en arte**

En el IENBA, el sentido de la formación incluye algunas nociones que definen el modo de enseñanza; una de ellas es la experiencia, una noción jerarquizada en el discurso pedagógico de la enseñanza activa y de la didáctica del taller; que posee valor formativo y se la asocia con la noción de proceso: el lugar donde se construye la formación (Pastorino, 2015).

Para poder ubicarnos en el sentido de la noción de experiencia, y con el fin de construir un punto de vista sobre la noción de formación, articulamos dos concepciones pedagógicas diferentes, una fenomenológica, de la mano de Larrosa (2006) y otra, del pragmatismo de Dewey (2008). Por un lado, la perspectiva fenomenológica de Larrosa, que parte de la crítica a la *Bildung* y su fundamentación ilustrada, hace equivaler la noción de formación con la subjetivación, en tanto que es una producción singular y compartible dado por la experiencia del saber. Por el otro, la perspectiva pragmática de Dewey (2008) que rescata la importancia del plano estético en la experiencia (y por consiguiente, de la formación) y las consideraciones artísticas y estéticas que forman parte del fenómeno de la experiencia del arte; por lo que el plano de la producción se asocia sin discrepancias a la actividad perceptiva, como producción de significación y por lo tanto, de conocimiento.

De esta articulación derivamos que el involucramiento y el modo de conocer que se genera en la experiencia, están basados en un orden estético que participa del proceso formativo. Y, al colocar el énfasis en los aspectos singulares y creativos de la transmisión de la enseñanza, sin dejar de atender el aspecto cognitivo que implica, consideramos que la formación es una subjetivación, en el sentido foucaultiano: la manera del sujeto de hacer experiencia de sí mismo en el juego de verdad que lo define (Foucault, 1990). Anzaldúa (2009) señala que la subjetivación funciona como una bisagra que articula la condición psíquica con la social, que está conformada por componentes tanto conscientes como inconscientes, y es a partir de ella que se generan identificaciones posibles.

Desde esta articulación es que realizamos un giro comprensivo al situarnos en la subjetivación para comprender la relación del sujeto con el saber a enseñar (en nuestro caso la imagen artística). Para ello, tomamos los modelos teóricos didácticos y pedagógicos basados en la lógica triádica, en particular los de Houssaye (1992) y Chevallard (1991). Estos parten de la relación entre profesor, estudiante y saber a enseñar, para definir los procesos implicados, y nos llevan a realizar algunas reflexiones que aportan a nuestra concepción de formación como subjetivación y a visualizar las condiciones del saber del arte a enseñar. Brevemente, señalamos que el primero marca tres polos para cualquier situación pedagógica: el saber, el profesor y el estudiante, que funciona sobre el principio de tercero excluido. Son relaciones centradas exclusivamente entre dos de los términos; y de ellos se deducen procesos. Así la relación entre el profesor y el saber habilita el proceso de enseñar, el del saber con el estudiante, el de aprender, y el del profesor con el estudiante, el de formar. Y el segundo, además de tomar el sistema didáctico en el ternario (profesor, alumno, saber) señala la operativa sobre el objeto de saber, haciendo visible el movimiento del saber sabio (producción de saber) al saber enseñado (reproducción del saber) en la trasposición didáctica. Al ubicar la cuestión del saber del arte en el sistema didáctico, y colocando allí la imagen artística y sus aspectos, observamos que esta se revela a sí misma como mediación, por lo que la formación no se daría necesariamente en el eje de la relación profesor-estudiante como se plantea en estas triangulaciones: pues

acciona en la subjetivación y posibilita dar cuenta de sí mismo en el proceso. En este sentido, el proceso imaginal tanto anima a una reflexión personal como también genera formaciones psíquicas, como la angustia y la producción de fantasía. Segundo, y tomando en cuenta que una parte importante del saber del arte se origina en las prácticas artísticas y que no pueden considerarse como un “saber sabio” porque en la actualidad, el saber del arte emerge del interjuego complejo de las prácticas artísticas, su circulación en las redes institucionales del arte, y los abordajes disciplinares, entendemos que lo “sabio” se diluye en las interpretaciones posibles, sin un canon que pautase dicho saber. Pues, consideramos, para nuestra cuestión, que en un campo amplio de conocimientos, “sabio” no equivale a “científico”, sino a un saber legitimado, que en el arte se traduce a un modo de circulación de la producción artística en el medio social marcado por la tradición. Tercero, Chevallard (1991) con su noción de transposición quebró con la creencia de una vía natural y verdadera para guiar eficazmente un aprendizaje (el saber sabio, el que se tiene que enseñar y por eso transponer en el aula), y esto, en la enseñanza del arte se hace evidente: pues la pluralidad de modos e interpretaciones sobre lo que es arte y su enseñanza, son las condiciones discursivas actuales de existencia. Por lo anterior, consideramos que el saber del arte tiene su sentido en la dinámica cultural, social y espiritual y la subjetivación es un movimiento existencial en función a dicho saber y sus características. La subjetivación en arte se realiza en y por la producción de imagen artística inscrita en una tradición que le da sentido y que, como efecto de verdad, genera angustia.

› ***A modo de conclusión***

Tras la pregunta por el lugar del saber del arte en el trayecto formativo, con el fin de comprender la complejidad del acontecimiento didáctico en la enseñanza artística, hemos podido reconocer algunas características que amplían nuestro campo de investigación. Este saber se presenta como emergente de la producción de imágenes artísticas (ampliando el campo productivo a lo que no sólo es formalista en arte) y está marcado por una condición compleja: es singular y está inscripto en una tradición que da un sentido a cada estudiante-productor.

Para llegar a esto, partimos de la actividad imaginal como un aspecto de la imagen, y allí ubicar el saber del arte y visualizarlo en el curriculum productivo del IENBA. De esta manera, ampliamos la noción de curriculum productivo de Eisner para que pudiera caber otros discursos del arte que no se centraran solo en la materialidad y forma de la obra. Pues, señalamos que el discurso del arte participa del saber del arte y de lo que se enseña. También, tomamos para nuestra reflexión la noción de tradición para identificar las tradiciones de la enseñanza artística que hacen posible el sentido del trayecto formativo; observando la fuerte presencia de los modelos formalistas, tan diferentes entre ellos, como el academicista y el bauhausiano. Reflexionamos sobre el saber del arte identificando su estatuto epistémico desde un enfoque

hermenéutico, revisando la noción de imagen artística en el contexto del territorio del arte y de la concepción visualista, pudiendo reconocer en la mirada el lugar de las afectaciones y subjetivación del saber del arte en el estudiante-productor a través de la capacidad *poiética*. Por último, considerar la formación en arte como experiencia y subjetivación, nos dio la posibilidad de visualizar el lugar del saber del arte, como mediación del proceso que incluye formaciones psíquicas (angustias, fantasías) y como un tipo de saber que no puede nunca ubicarse en relación jerárquica. Es en este sentido que arribamos a que el saber del arte cobra sentido formativo en la dinámica cultural y en correlato a la subjetivación.

De esta manera, logramos establecer un territorio posible de investigación en la enseñanza artística universitaria, para indagar sobre el acontecimiento didáctico en función a la complejidad del saber del arte en el trayecto formativo del estudiante en arte visual.

Bibliografía

- Allouch, J. (1996). Tres análisis. En: *Revista Litoral. Ejercicio de artista. 23/24. Abril 1997*. Córdoba: EDELP, 1997.
- Anzaldúa, E. (2009). *La formación: una mirada desde el sujeto*. En: X Congreso Nacional de investigación educativa, Veracruz, 2009. En: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf (Consulta: 24-7-18).
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento*. Mdeo.: CSIC, Biblioteca Plural.
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: CFE.
- Cauquelin, A. (2012). *Las teorías del arte*. Bs. As.:Adriana Hidalgo Editora.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bs. As.: Aique.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Durand, G. (1981). *Las estructuras del imaginario. Introducción a la arquetipología general*. Madrid: Taurus.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Errandonea, J. (1963). El Plan nuevo de Bellas Artes. En: FEUU. (1963) *Tribuna Universitaria*. Montevideo, Octubre, 1963. 80-96.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros afines*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Gadamer, H. G. (1991) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. t.1. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2006). *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (1985). *Arte y poesía*. México: FCE.
- Houssaye (1992). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang. As.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía, [S.l.]*, v. 18, apr. 2006. Disponible en: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065>> (Consulta: 16-5-18).
- Marin, Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. En: *Revista Arte, Individuo y sociedad*, no. 9. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1997. Disponible en: revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9797110055A/5979 (Consulta: 16-5-18).
- Marin (2011). La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI, [S.l.]*, v. 29, n. 1, p. 211-230, jun. 2011. Disponible en: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951>>. (Consulta: 16-5-18).
- Pastorino, M. (2015). *Arte Conceptual, Instalación, Performance. Un estudio discursivo de las prácticas docentes sobre las Prácticas Artísticas Contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1985-1993)*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Montevideo. Disponible en el repositorio Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/4459/1/Magali%20Pastorino.pdf> (Consulta: 30-7-2018).
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- UNA. (2017). Programa del Seminario de Doctorado en Artes. Investigar en arte. Bs.As. G. Augustowsky.
- Wunenburger, J.J. (2005). *La vida de las imágenes*. Bs.As.: Jorge Baudino UNGSM.
- Wunenburger, J.J. (1999). Lo imaginario en la filosofía francesa contemporánea. En: *Espacios Imaginarios. Colección Jornadas. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1999, pp. 21-47*.
- Zamora, F.(2007). *Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación*. México: UNAM.