# 2024 CURSILLO DE INGRESO

# PROFESORADO DE ARTES VISUALES

ESBA Dr. JOSÉ FIGUEROA ALCORTA

Fecha: **26** de febrero al **15** de marzo Aulas: ver cronograma







## Breve reseña histórica de la Escuela de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta

La Academia se fundó en 1896 con el nombre de Escuela de Pintura copia del natural, durante la gobernación de José Figueroa Alcorta y bajo el estímulo de Emilio Caraffa. [1] Este hecho significó para el interior del país un temprano acontecimiento dentro del impulso de la generación del '80 con el objetivo de construir una idea de Nación culta y civilizada. La educación artística en este caso significó la implementación de un sistema, el académico, muy propio de la mentalidad liberal y positivista de la época. Sin embargo es necesario destacar que el modelo académico aplicado en Córdoba responde a un perfil heterodoxo.

Luego de los primeros años de funcionamiento y tras la fuerte gravitación que la Academia venía ejerciendo en el ámbito cordobés, el gobierno provincial dispone en 1911 la creación de una galería estatal de pintura y escultura. Esta circunstancia será el antecedente del Museo Provincial de Bellas Artes, inaugurando su actual sede en 1916.[2] Durante los primeros años de vida institucional, el Museo desplegará su labor íntimamente vinculado a la Academia, ambas supeditadas a la entonces Comisión de Bellas Artes[3]. Pero como lo comprueba la abundante documentación que se conserva en el Archivo Histórico de la Escuela de Bellas Artes Dr. Figueroa Alcorta, la entonces Academia era el lugar por donde pasaban todos los aspectos relacionados con las bellas artes en Córdoba.

Como institución formadora del campo, la presencia de la Academia en el medio cordobés no tardó en hacerse notar. El Ateneo, una meritoria aunque efímera institución cultural cordobesa, fue testigo desde su fundación en 1894 de una importante presencia de profesores y alumnas de la Academia, quienes fueron merecedores de distinciones en sus certámenes y de elogios en la prensa local.

La organización del Salón Anual a partir de 1916, la implementación de la ley de becas en 1922, junto a las tareas relacionadas con la convocatoria, selección y seguimiento de los becarios, estaban bajo la órbita de la Academia. Un lugar donde no solamente el arte era impartido como estudio, sino también sancionado y evaluado, un centro monopolizador de las funciones de legitimación y transmisión de valores. La pedagogía implementada durante los primeros años de la Academia tenía que ver con la gravitación de las novedades del panorama artístico europeo hacia fines del siglo XIX Los primeros profesores se apropiaron de esas novedades para construir de manera implícita una modernidad en la periferia.

<sup>1</sup> El establecimiento fue creado mediante Decreto Nº 138 del poder Ejecutivo de la Provincia. Originalmente se la denominó "Escuela de Pintura, copia del natural" y sucesivamente "Academia de Pintura" o "Academia de Bellas Artes". Por Decreto N° 28.644 del 3 de junto de 1936 pasa a designarse como "Academia Provincial de Bellas Artes". Por Decreto N° 28.644 del 3 de junto de 1936 pasa a designarse como "Academia Provincial de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta" considerando que la referida Institución ha cumplido desde su fundación una función cultural y artística que honra a Córdoba y al mandatario que la creó. Tras sus 119 años de ininterrumpida labor, la Academia, se constituye hoy como la única institución en su tipo fundada en el siglo XIX que aún permanece en actividad. El edificio, de importante escala y lenguaje historicista, fue diseñado por el Arq. Húngaro Juna Kronfuss, boy transformado en una construcción emblemática en el imaginario cordobés, no sólo por su ubicación estratégica y nodal dentro de la trama urbana de la ciudad sino por su cualidad de fetiche, como recinto de la cultura mediterránea.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Decreto 412 – Serie A del 31 de julio de 1916. En el mismo se establecen la organización y los alcances de la Comisión de Bellas Artes, compuesta por el Conservatorio Provincial de Música, la Academia de Bellas Artes y el Museo de Bellas Artes.

Las nuevas maneras de enseñar residían entonces en la adopción de un esquema paulatino que consistía primero en la reproducción de estampas, para pasar luego a la copia del natural. Esta última estrategia implica ciertamente un rasgo de modernidad en la enseñanza de las bellas artes, que abandonará la copia de arquetipos y la pintura de memoria en el taller. Una manera inédita de enseñar tomando modelos de la vida real y que estaba a tono con el temperamento artístico de Emilio Caraffa.

"Los maestros de la pintura de Córdoba" A este grupo de pintores le tocó desplegar las estrategias que hicieron posible constituir a la Academia como un lugar de prestigio. En el caso puntual del paisaje local fueron ellos quienes con su mirada iniciaron la práctica del género, resaltando su valor. La fuerza de esa mirada inicial, de esa manera de ver, construyó una representación de la naturaleza que es el punto de partida de la tradición de la pintura del paisaje en Córdoba. Propiciaron un tipo de lenguaje que era el que demandaba el cordobés urbano y burgués, habitante de los años de transición del siglo XIX al XX. Es entonces desde la Academia donde se "irradia" esta nueva forma de ver el mundo, logrando desde allí una gran difusión y al fin su aceptación.

A finales de la década del 40 la Academia fue el enclave decisivo desde donde se apoyó la canonización de lo moderno, institucionalizando los valores de las llamadas vanguardias históricas. En este segmento de la exposición están reunidos aquellos artistas que, a tono con otros centros de Argentina. Promovieron y sostuvieron la modernización de las artes plásticas. Pero lo que imprime un carácter singular a los pintores de esta generación es que operaron dentro de un proceso de resignificación de los postulados ortodoxos de las vanguardias. En su práctica como artistas y como docentes dieron paso a la configuración de un entramado en el que se incorporan otros referentes de validación a su labor, como por ejemplo la ratificación de la dimensión local y regional.

En 2007 a través de la Ley Provincial 9375, se convierte en una de las 8 Escuelas Fundantes de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), siendo traspasada a la misma en septiembre del 2013.

Tras sus 120 años de ininterrumpida labor, la Academia, se constituye hoy como la única institución en su tipo fundada en la Argentina del siglo XIX que aún permanece en actividad.[4]

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Bondone Tomás Ezequiel. Una historia, una colección. Catálogo de la Exposición. Ciudad de las Artes. 2005.

- Formar y capacitar técnicos profesionales y docentes en el campo de las artes visuales, sus disciplinas tradicionales y las ampliaciones de esas disciplinas en el mundo del arte actual.
- Promover y desarrollar la investigación en el campo de las artes visuales, sus disciplinas afines y su interrelación con las otras artes, desde la producción artística y la enseñanza del arte.
- Fomentar el perfeccionamiento, capacitación y actualización permanente en el área de las disciplinas artísticas y su enseñanza.
- Incluir las nuevas tecnologías, utilizándolas como herramientas enriquecedoras dentro de la producción
  - artística, la investigación y la enseñanza del arte.
- Formar y capacitar técnicos profesionales y docentes en el campo de las artes visuales, sus disciplinas tradicionales y las permanentes ampliaciones de esas disciplinas, producidas en el arte actual.
- Contribuir en la generación de espacios de reflexión y producción de conocimientos, en la conservación y difusión del arte, involucrando a la comunidad como aporte a su desarrollo, transformación y bienestar.
- Formar docentes y artistas comprometidos con la realidad social de su entorno, con capacidad crítica, flexibilidad y sentido de lugar o de pertenencia.

## INFORMACIÓN ÚTIL

Preceptora turno mañana: Belén Swing Preceptora turno tarde: Alina Sanchez Preceptor turno noche: Lucas Pereyra

Horario de atención presencial: lunes a jueves de 9 a 12 - 14 a 17 - 18 a 21.

Mail de preceptoría:

profesoradovisualesuniversitario@upc.edu.ar

Autoridades de la ESBA Figueroa Alcorta:

Directora: Flavia Colombo

Vicedirectora: Marcela Millicay

Regente: Silvia Lo Iacono

DURANTE EL CURSILLO DE INGRESO SE LES ENVIARÁ POR MAIL CONSIGNAS DE TRABAJOS PRÁCTICOS QUE DEBERÁN REALIZAR EN SUS HOGARES Y ENTREGAR CUANDO LOS DOCENTES SE LO SOLICITEN







#### ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE ARTES VISUALES



#### 3.3. Estructura curricular

 a. Unidades curriculares, código de unidad curricular, formato, asignación horaria semanal, total y condición académica

PRIMER AÑO							
Cód. UC²	Unidad curricular	Hs. reloj Semanales	Hs. reloj anuales	Formato curricular	Régimen de cursado	Condición académica	
01	Pedagogia	2	64	Asignatura	Anual	Promoción Regular Libre	
02	Problemáticas de las artes	2	64	Asignatura	Anual	Promoción Regular Libre	
03	Perspectivas socioantropológicas	2	64	Asignatura	Anual	Promoción Regular Libre	
04	Práctica profesional docente 1; en espacios socio culturales	3	96	Practica profesionalizante	Anual	Promoción Regular	
05	Lenguaje visual 1	3	48	Asignatura	Cuatrimestral	Promociós Regular Libre	
06	Dibujo 1	3	96	Taller	Anual	Promoció Regular	
07	Pintura 1	3	96	Taller	Anual	Promoció Regular	
08	Escultura 1	3	96	Taller	Anual	Promoció Regular	
09	Grabado y arte impreso 1	3	96	Taller	Anual	Promoció Regular	

#### Totales 1° año

Unidades curriculares: 9 (nueve) - 8 (ocho) anuales y 1 (una) cuatrimestral

Horas reloj anuales: 720 (setecientas veinte)

Horas reloj semanales: Primer cuatrimestre: 21 (veintiuna) y segundo

cuatrimestre: 24 (veinticuatro)

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Código de la Unidad Curricular.









SEGUNDO AÑO							
Cód. UC	Unidad curricular	Hs. reloj semanales	Hs. reloj anuales	Formato curricular	Régimen de cursado	Condición académica	
10	Didáctica general	2	64	Asignatura	Anual	Promoción Regular Libre	
11	Psicología en la educación artística	2	64	Asignatura	Anual	Promoción Regular Libre	
12	Sujetos de la educación	3	48	Asignatura	Cuatrimestral	Promoción Regular Libre	
13	Práctica profesional docente 2: en las modalidades del sistema educativo	3	96	Práctica profesionalizante	Anual	Promoción Regular	
14	Las artes visuales en la historia 1	2	64	Asignatura	Anual	Promoción Regular Libre	
15	Lenguaje visual 2	3	48	Asignatura	Cuatrimestral	Promoción Regular Libre	
16	Dibujo 2	3	96	Taller	Anual	Promoción Regular	
17	Pintura 2	3	96	Taller	Anual	Promoción Regular	
18	Escultura 2	3	96	Taller	Anual	Promoción Regular	
19	Grabado y arte impreso 2	3	96	Taller	Anual	Promoción Regular	

#### Totales 2° año

Unidades curriculares: 10 (diez) - 8 (ocho) anuales y 2 (dos) cuatrimestrales

Horas reloj anuales: 768 (setecientas sesenta y ocho)

Horas reloj semanales: Primer cuatrimestre: 24 (veinticuatro) y segundo

cuatrimestre: 24 (veinticuatro)

9

0072









TERCER AÑO							
Cód. UC	Unidad curricular	Hs. reloj semanales	Hs. reloj anuales	Formato curricular	Régimen de cursado	Condición académica	
20	Educación sexual integral	2	64	Seminario	Seminario Anual		
21	Práctica profesional docente 3 y residencia en nivel inicial y primario	5	160	Práctica profesionalizante	Anual	Promoción Regular	
22	Las artes visuales en la historia 2	2	64	Asignatura Anual		Promoción Regular Libre	
23	Lenguaje visual 3	3	48	Asignatura	Cuatrimestral	Promoción Regular Libre	
24	Dibujo 3	3	96	Taller Anual		Promoción Regular	
25	Pintura 3	3	96	Taller Anual		Promoción Regular	
26	Escultura 3	3	96	Taller	Anual	Promoción Regular	
27	Grabado y arte impreso 3	3	96	Taller	Anual	Promoción Regular	
28	Didáctica de las artes visuales de nivel inicial y primano	2 52 759555		Cuatrimestral	Promoció Regular Libre		
29	Prácticas artísticas integradas	3	48	Seminario	Cuatrimestral	Promoció Regular	

#### Totales 3° año

Unidades curriculares: 10 (diez) - 7 (siete) anuales y 3 (tres) cuatrimestrales

Horas reloj anuales: 800 (ochocientas)

Horas reloj semanales: Primer cuatrimestre: 24 (veinticuatro) y segundo

cuatrimestre: 26 (veintiséis)









CUARTO AÑO							
Cód. UC	Unidad curricular	Hs. reloj semanales	Hs. reloj anuales	Formato curricular	Régimen de cursado	Condición académica	
30	Arte, educación y discapacidad	2	64	Seminario	Anual	Promoción Regular	
31	Filosofia	2	64	Asignatura	Anual	Promoción Regular Libre	
32	Practica profesional docente 4 y residencia en nivel secundario	5	160	Práctica profesionalizante	Anual	Promoción Regular	
33	Las artes visuales en la historia 3	3	48	Asignatura	Cuatrimestral	Promoción Regular Libre	
34	Dibujo 4	2	64	Taller	Anual	Promoción Regular	
35	Prácticas contemporáneas en el arte	2	64	Taller	Anual	Promoción Regular	
36	Investigación en artes	2	64	Seminario	Anual	Promoción Regular	
37	Producción artística	2	64	Taller	Anual	Promoción Regular	
38	Estética y teoría de las artes	3	48	Asignatura	Cuatrimestral	Promoción Regular Libre	
39	Didáctica de las artes visuales de nivel secundario	2	32	Asignatura	Cuatrimestral	Promoción Regular Libre	
40	Prácticas artisticas de vinculación territorial	2	32	Seminario	Cuatrimestral	Promoció Regular	

#### Totales 4° año

Unidades curriculares: 11 (once) - 7 (siete) anuales y 4 (cuatro) cuatrimestrales

Horas reloj anuales: 704 (setecientas cuatro)

Horas reloj semanales: Primer cuatrimestre: 22 (veintidós) y segundo

cuatrimestre: 22 (veintidós)

11

0072





### **Cronograma Cursillo 2024 Profesorado Visuales**

	lunes 26/02	martes 27/02	miércoles 28/02	jueves 29/ 02	viernes 01/0
TM: 9 a 12	Presentación directivos	Campo de la formación práctica profesional docente La noción de práctica docente - la importancia de las	Campo de la formación práctica profesional docente Los contenidos de la práctica docente Exposición docente,	Campo de la formación general (historias)  Trabajo de lecto comprensión con el	Campo de la formación general (historias)  Trabajo de lecto comprensión y
	Presentación del campo y su distribución en la malla curricular - Breve recapitulación de los diferentes enfoques de la práctica docente Exposición docente, lectura, producción escrita individual Gisela Garziera / Ramiro Palacio (TM) Malena Lopez / Paula	biografías escolares y la reflexión sobre estas. Exposición docente, lectura, producción escrita grupal, participación oral individual  Juan Callejón / Gisela Garziera (TM) Diana Kanoiviki/ Silvia Vera Barros (TN)	lectura, producción escrita, participación oral y entrega de una producción escrita  Juan Callejón / Gisela Gaziera (TM)  Ariela Cervera/Verónica Pastorino (TN)  Aula 4	texto de María Cristina Roca "Artistas y Espacio Público" Exposición docente, lectura, participación oral, producción escrita individual.  Victoria López/Fabiola De la presilla (™) Constanza Molina/Ilze Petroni (TN)	escritura con el texto de María Cristina Roca "Artistas y Espacio Público" Exposición docente, lectura, participación oral, reescritura y entrega de la producción escrita.  Victoria López/Fabiola De la presilla (™) Constanza Molina/Ilze Petroni (TN)
	Paez (TN) Aula 4	Aula 4		Aula 4	Aula 4
	lunes 04/03	martes 05/03	miércoles 06/03	jueves 07/03	viernes 08/03
	Campo de la	Campo de la	Campo de la	Campo de la	Perspectiva de





	formación específica Ramiro Palacio/Paula Paez/Adriana Pañeñori (™) Raquel Ferreyra/ Teo Hepp (TN) Aula 25	formación específica Natalia Bernardi/ Verónica Meloni (™) Noël Loeschbor/ Flavia Colombo (TN) Aula 8 y 9	formación específica María del Carmen Cachín/ Silvia Vera Barros/Lucas Pereyra (™) Andres Gigena/ Maina Cordero/beto Díaz (TN) aula 13, 14 y 15	formación específica Actividad Integradora Palacio/ Bernardi/ Cachin Ferreyra/ Loeschbor/ Gigena	Género  Camila Quarantti Aula 4  Accesibilidad Gabriela Migeltorena
	lunes 11/03	martes 12/03	13/03 miércoles	14/03 jueves	15/03
TM: 9 a 12 TN: 18 a 21	Campo de la formación pedagógica Presentación del campo y su distribución en la malla curricular - articulación con la práctica docente, etc.  Trabajo teórico sobre las tres primeras preguntas de la entrevista a Ines Dussel haciendo hincapié en los conceptos de Escuela Pública, Escuela como espacio de encuentro Intergeneracional,	Campo de la formación pedagógica Trabajo teórico basado en la entrevista a Ines Dussel sobre los siguientes tópicos: Escuela secundaria, escuela y mundo laboral, escuela y futuro.  Exposición docente, lectura, producción escrita grupal, participación oral individual	Campo de la formación pedagógica Trabajo teórico en base a la entrevista a Ines Dussel sobre Escuela y Tecnología (pag. 141 a 146) clase virtual por meet. Clase práctica sobre el uso del aula virtual.  Exposición docente, lectura, producción escrita grupal, participación oral individual  Cecilia Exeni / Verónica	Campo de la formación pedagógica Trabajo Teórico Artes y Escuela (buscar texto).  Exposición docente, lectura, producción escrita, participación oral y entrega de una producción escrita por aula virtual, que luego retoma en docente de Pedagogía y de Perspectivas socioantropológicas  Ariela Cervera /Verónica Sargiotti (™)	Exámen mayores de 25 sin secundario completo  Fernando Sveko Ramón Ortellado Andrea Ruiz  Aula 3





Calidad de la Educación en relación a las Políticas Públicas.  Exposición docente, lectura, producción escrita individual	Mariela Chervin/ Ramón Ortellado/ Santiago Gagliardo Silvia Crespi/ Mariela Chervin	Pastorino Aula 4	Ariela Cervera/ Mauro Gros (tn)  — Presentación área administrativa Aula 4	
Ines Fior/ Gabriela Barros/ Malen Lopez/ Diana Kanoiviki <i>Aula 4</i>				

# 2024 CURSILLO DE INGRESO

## MÓDULO:

## DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

ESBA Dr. JOSÉ FIGUEROA ALCORTA PROFESORADO DE ARTES VISUALES









## LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

María Cristina Davini

## La formación en la práctica docente

## La formación en la práctica docente

María Cristina Davini

## Índice de contenido

#### **Portadilla**

**Legales** 

Introducción

- 1. Acerca de la formación y la práctica docentes
- 2. La didáctica y la práctica docente
- 3. Las prácticas docentes en acción
- 4. Criterios y estrategias pedagógicas de formación
- 5. Educación permanente en las prácticas

**Bibliografía** 

María Cristina Davini

La formación en la práctica docente. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2015. E-Book.

ISBN 978-950-12-0242-7

1. Educación. 2. Guía Docente. CDD 371.1

Diseño de cubierta: Gustavo Macri

Directora de colección: Rosa Rottemberg

© 2015, María Cristina Davini

Todos los derechos reservados

© 2015, de todas las ediciones: Editorial Paidós SAICF Publicado bajo su sello PAIDÓS® Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina E-mail: difusion@areapaidos.com.ar www.paidosargentina.com.ar

Primera edición en formato digital: abril de 2015

Digitalización: Proyecto451

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

Inscripción ley 11.723 en trámite ISBN edición digital (ePub): 978-950-12-0242-7

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta espera constituir un modesto aporte para la formación de los docentes en las prácticas. Modesto porque, aunque recoge contribuciones significativas de las producciones académicas, busca evitar el peso teórico (que no siempre redunda en transformaciones de las prácticas) y expresarse en un lenguaje simple y directo que no abrume al lector. También modesto porque, aunque implica una posición de la autora, no aspira a negar otras posiciones ni a imponerse como verdad, sino, más bien, a buscar un equilibrio muchas veces perdido. Más aún, confía en el juicio crítico del lector para formar sus propias alternativas de acción. Asimismo, estas posiciones y propuestas son resultado del análisis conceptual y de la propia experiencia en este campo. Esperamos que esta modestia no sea sinónimo de intrascendencia o de escaso valor para la acción. Este círculo solo se completa con la perspectiva del lector y con su propia experiencia.

Nos centramos en la formación en las prácticas docentes, tanto en la educación inicial como en la permanente. Desde hace ya varias décadas, la literatura especializada viene destacando la importancia educativa de las prácticas, que son (y han sido) objeto de estudios y controversias. Reconociendo sus múltiples dimensiones, ponemos el foco en la formación en y para la enseñanza, como eje central de la docencia. El análisis de la complejidad de muchas dimensiones ha contribuido a que la formación en la enseñanza misma sea muchas veces minimizada o vista como una mera cuestión técnica. Sin embargo, pocas actividades humanas revisten la significación y los efectos políticos, sociales y culturales que implica la enseñanza.

Más allá del discurso, la formación en las prácticas ha adquirido un importante peso relativo en los nuevos diseños curriculares para la formación inicial. A diferencia de antiguos planes de estudios, que limitaban las prácticas a una instancia final (y muchas veces formal) de la carrera, los nuevos planes las incluyen a lo largo de toda la formación, durante todos los años de estudio, en distintos contextos escolares, culminando con un período prolongado de residencia docente.

En cuanto a la educación permanente de los docentes en actividad, también en los últimos tiempos ha adquirido una gran relevancia. Ya sea debido a la evolución de los conocimientos y a los cambios culturales, o a necesidades del sistema escolar, ocupa un importante espacio y es objeto también de diversas acciones, programas y posiciones, muchas veces fragmentados y con distintos intereses.

Preocupados aquí fundamentalmente por la formación docente en y para las prácticas de la enseñanza, este texto se dirige básicamente a profesores de Prácticas de la Enseñanza y a formadores y capacitadores. Pero también alcanza a estudiantes y profesionales que aspiren a capacitarse como formadores de docentes.

Los capítulos 1 y 4 de esta obra recogen algunos materiales elaborados para el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación, con vistas a apoyar el desarrollo curricular en la formación inicial en las prácticas. Los capítulos restantes desarrollan otras cuestiones que entendemos relevantes para estos propósitos y que buscamos presentar de modo coherente e integrado.

# 1. ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTES

La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación.

PAULO FREIRE (1970)

## EN BÚSQUEDA DEL EQUILIBRIO

Hoy existe una general aceptación acerca de que el proceso de formación de los docentes —y en general en la formación de todos los profesionales— está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas. Todas las personas, así como todas las recomendaciones de la literatura especializada, acordarían con esto y aun restarían valor educativo a situaciones que no propicien el avance en el desarrollo de capacidades y actitudes en los contextos reales de la acción. Asimismo, los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes han incorporado espacios significativos de aprendizaje en las prácticas a lo largo de todo el proceso, como trayecto educativo progresivo, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales. Las mismas orientaciones alcanzan a la formación continua de los docentes en actividad, y revalorizan el papel de las prácticas y las experiencias.

Sin embargo, este acuerdo no alcanza el mismo grado de claridad o transparencia cuando nos aproximamos al foco de estas cuestiones y a cómo desarrollarlas. Esto es importante porque sabemos que no basta con incluir espacios de prácticas a lo largo de la formación, si estos procesos se llevan a cabo del mismo modo que se realizaban históricamente o si hay confusión acerca del enfoque adoptado.

En pedagogía y en didáctica, y por ende en los enfoques de las prácticas docentes, estamos ya habituados a que las distintas posiciones se presenten de modo radical y excluyente. A lo largo del tiempo se asumen posiciones, tanto en discursos como en prácticas, como verdades absolutas y contrarias a las anteriores, para luego abordar una nueva posición, que se centra en la negación de lo anterior. En muchos ámbitos se habla de "modas pedagógicas" para narrar estos procesos. Siguiendo la expresión de curvatura

de la vara, (1) la vara flexible se tensa hacia un lado, para después tensarla hacia el lado contrario, con escasa o nula integración de las posiciones anteriores, aunque sea en sus vértices más productivos.

En este apartado buscaremos recuperar la lógica de los enfoques en la concepción de las prácticas en la formación de los docentes, así como la de discursos pedagógicos más recientes o actuales. Es difícil separar estas perspectivas de la propia evolución histórica de la didáctica, así como de los discursos políticos sobre el papel social y cultural de la escuela. Pero buscaremos focalizar especialmente en la cuestión de la formación en las prácticas docentes.

No nos dedicaremos a negar o a elegir un enfoque, sino que apuntaremos a reflexionar críticamente sobre el impacto, los aportes y los límites que estas perspectivas han dejado entre nosotros para la formación en las prácticas docentes. De este modo, trataremos de evitar que las corrientes se instalen como "modas" pedagógicas polarizadas, o como discursos pedagógicos y no como prácticas renovadas, efectivas y eficaces. En otros términos, consideraremos la necesidad de entender que cada enfoque apunta a ciertos problemas y a ciertas intenciones particulares.

Partimos de la larga trayectoria que ha tenido el clásico punto de vista que entiende las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Aunque con sus diferencias, aquí se reúnen tanto la tradición del normalismo, como la tradición académica y la tecnicista. (2)

Este enfoque de las prácticas docentes se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio (Alliaud, 1993), junto con el desarrollo del sistema escolar. En dichos orígenes, se trató de la *aplicación de métodos con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas*. El conocimiento que se administraba en la formación era el básico para enseñar; por ejemplo, el relativo a la comprensión de los niños, de acuerdo a los saberes de la época. Cabe destacar que, de este modo, se formó por entonces una legión de maestros que, junto con el sostenido desarrollo del sistema escolar, consiguieron alfabetizar e incluir en la cultura prácticamente a todos los niños a lo largo y lo ancho del país. Los maestros gozaron de un gran reconocimiento social y cumplieron un importante objetivo de inclusión de niños y jóvenes en la ciudadanía, la vida social y cultural y en el mundo del trabajo.

Con el correr de los años, el conocimiento se fue ampliando y complejizando. A comienzos del siglo XX, se impuso el enfoque académico, que dio un peso cada vez mayor a las disciplinas y la investigación científica. El mayor embate de esta tradición académica llevó a cuestionar la formación pedagógica y metodológica de los docentes, considerada trivial, sin rigor científico y una pérdida de tiempo en cursos "vagos" y "repetitivos". Solo bastaba el "sentido común" para aplicar los preceptos de las ciencias "serias". La regla general es que cuanto más se aproxima uno a las ciencias básicas, más alto resulta ser su estatus académico. En el país, este enfoque tuvo mayor presencia en la formación del profesorado para el nivel secundario. En el ámbito internacional y en particular en América Latina, esta posición fue impulsada por Abraham Flexner (3) y orientó por décadas la formación universitaria.

En otros términos, se fue abandonando el énfasis en los métodos, pero no cambió la concepción de las prácticas como *campo de aplicación, ya no de los métodos sino de la transmisión de las disciplinas*. Del mismo modo, las prácticas en la formación docente inicial se mantuvieron en el último tramo de los estudios.

Ya en los años sesenta y setenta, logró gran impulso el enfoque tecnicista, de base neoconductista, que inundó la literatura pedagógica y las instituciones educativas. La formación en las prácticas docentes mantuvo el estatus de *campo de aplicación* al final de la carrera, pero agregando y desarrollando una batería de técnicas instrumentales, tales como la planificación de objetivos operacionales, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes como medición. (4) La enseñanza era cuestión del desarrollo de habilidades para la aplicación de medios y técnicas padronizadas. Los docentes sintieron que se jerarquizaba su labor, con una gran cantidad de técnicas para la acción.

Sintetizando, fueron cambiando las tradiciones, pero no se abandonó la concepción de la formación en las prácticas como *campo de aplicación*, tanto de los métodos, como de las disciplinas, o de las técnicas. La tradición tecnicista ha sido largamente cuestionada, así como también fue cuestionada, en general, la visión de las prácticas docentes como campo de aplicación, ya sea como reacción al racionalismo académico o al furor tecnicista expresado en la ingeniería de los programas escolares.

El punto de quiebre o inflexión se produjo a finales de los años setenta y en los ochenta. En gran medida, esta tensión se originó en momentos de crisis de la didáctica tal como se había desarrollado, y en el peso de la literatura sociopolítica, (5) en franca crítica a la lógica burocrática de los sistemas escolares. En términos del pensamiento didáctico, se soslayó el debate sobre los métodos para la enseñanza en la diversidad de las escuelas, y se privilegió la visión de configuraciones didácticas cambiantes o de construcción metodológica (Edelstein, 1995; Steiman, 2004; Feldman, 2010). En términos de la producción sociopolítica, se planteó destacar y sostener el papel de intelectuales críticos de los docentes, la comprensión de la complejidad de la enseñanza en sus distintos y amplios niveles de concreción, así como la autonomía profesional del profesor (Gimeno Sacristán, 1988; Contreras Domingo, 1997).

A partir de entonces y hasta hoy, en relación con el papel de las prácticas en la formación de los docentes, se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas. Los enfoques de las prácticas docentes se han multiplicado, generando un abanico de concepciones alternativas con baja integración entre sí. En muchos casos, no queda suficientemente claro si las prácticas docentes que proponen desarrollar se centran en la formación inicial o en la formación continua.

Se inició así un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Jackson, 1975; Schwab, 1973; Stenhouse, 1984;

Eisner, 1998; Schön, 1992, entre otros). (6) Sus puntos afines para el desarrollo de la enseñanza pueden sintetizarse en:

- la valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo;
- la importancia de los intercambios situados entre los sujetos;
- el papel del docente como constructor de la experiencia;
- la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas;
- el papel de la reflexión sobre las prácticas, y
- la dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica.

Si bien la reflexión en y sobre las prácticas debería acompañar el proceso de formación, muchas veces se cuestionan y abandonan los aportes del conocimiento especializado, en particular el didáctico, y el aprendizaje que puede lograrse por la guía de otros más experimentados, sobre todo en la formación inicial. En algunos casos, puede observarse también una visión optimista de las prácticas situadas, como toda la fuente de saber.

Como otra vertiente a partir de las anteriores, también se ha desarrollado el enfoque del docente como investigador y en particular la práctica docente como ámbito de investigación. (7) Se enfatiza el enfoque del docente como investigador en el aula, incluyendo múltiples dimensiones: social, institucional, interpersonal, de los contenidos y de los aspectos técnicos de la profesión.

Asimismo, otra vertiente se ha agregado en los últimos tiempos, con una concepción "naturalista" de las prácticas. Según esta perspectiva, la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender (McEwan y Egan, 1998). La base del proceso es la observación, el registro y la narración de situaciones (Alliaud y Suárez, 2011). Se espera una posterior reflexión personal sobre ellas, aunque no siempre llegan a integrarse con marcos conceptuales y metodológicos sólidos (Terigi, 2012).

Si bien estos nuevos aportes son relevantes para la educación permanente de docentes en actividad, cabría reflexionar sobre su contribución y sus límites para la formación inicial, ya que los estudiantes aún están en formación, construyendo y aprendiendo de las prácticas. En general, estos nuevos enfoques no abundan en la importancia de la guía del profesor, de los modelos de buenas prácticas o la modelización del rol docente, (8) en particular en la formación inicial.

En verdad, se puede aprender mucho de quienes son capaces de hacer cosas en los contextos reales de la práctica. Aún más. Si nosotros mismos pudiésemos poner en una balanza y comparar cuánto "pesa" en nuestras prácticas actuales lo que hemos aprendido en forma académica y lo aprendido en el transcurso de su ejercicio, incluyendo la influencia que han ejercido en nosotros algunas personas que nos guiaron en ellas, es muy probable que el fiel de la balanza se incline hacia esto último.

En forma paralela a estos planteos, la tradición académica alcanzó una revitalización con una nueva vertiente en la literatura educacional, con efectos en las prácticas de formación: la *transposición didáctica*, (9) según la cual la enseñanza se define en relación con los parámetros derivados del contenido o materia a enseñar, como variable

central del proceso. En las prácticas, este enfoque apoyó el énfasis dado a las didácticas específicas, con escasa (o a veces nula) atención a la didáctica general para la enseñanza.

Revisando este breve recorrido y estos distintos enfoques y discursos pedagógicos, cabe retomar la metáfora de la curvatura de la vara. ¿Qué impactos, aportes y límites presentan para la formación en las prácticas docentes? ¿Qué aportes y límites presentan los nuevos abordajes para la práctica docente, en particular para la formación inicial? ¿Hasta dónde es productivo tensionar la vara de un extremo al otro, sin integración ni equilibrio? ¿Qué valor se le puede asignar a la influencia de docentes experimentados en las buenas prácticas?

## LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, ¿ES UNA "EMPRESA DE BAJO IMPACTO"?

Si bien cualquier persona puede enseñar a otros (se ha hecho desde el principio de la historia y se continúa haciendo en distintos contextos y aun en la vida familiar), los docentes ejercen esta tarea como *profesión*, en ámbitos determinados formales o del mundo del trabajo. En esta esfera, la enseñanza deja de ser una tarea de *amateurs*, y se desplaza al enseñante empírico.

Desde esta perspectiva, la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones. Cualquier profesión se funda en un cuerpo de conocimientos y en algunos criterios y reglas de acción práctica. La docencia no constituye una excepción: se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y en criterios y estrategias de acción que, aunque van evolucionando con el tiempo, pueden analizarse en sí mismos.

Como en el ejercicio de toda profesión, una buena parte del "oficio" de enseñar se desarrolla luego, a lo largo de la vida laboral, decantando la propia experiencia. Pero su desenvolvimiento no puede basarse solo en el oficio práctico.

Sin embargo, en tiempos recientes se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una "empresa de bajo impacto" (Terhart, 1987; Liston y Zeichner, 1993), al indicar que todo lo que se haga en ese período de formación, o todo lo que los estudiantes hayan "aprendido" durante los estudios, es "olvidado" o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la "socialización laboral", una vez graduados. En la misma línea argumental, se ha enfatizado la importancia de la "biografía escolar", como fase previa a la formación inicial; se destaca que su influencia es decisiva, como en una suerte de determinismo por el cual los estudiantes y los graduados tienden a repetir las modos de actuación que aprendieron, en forma implícita, en los niveles educativos previos, cuando ellos eran alumnos.

La difusión de estas ideas fue generando un movimiento tendiente a concentrar

esfuerzos en la formación continua de los docentes en ejercicio, también conocida como "desarrollo profesional continuo", a través de diversos programas. Si bien es muy valioso pensar en la educación permanente de los docentes, sostener este enfoque a ultranza produce sin dudas un riesgoso hiato en la formación.

No se trata de negar la influencia de los aprendizajes previos, implícitos en la biografía estudiantil, ni de negar la importancia de todo lo que después se aprende en la vida laboral. Sin embargo, retomando la cuestión referida a las modas o a la "curvatura de la vara" en los discursos y en las prácticas pedagógicas, estas concepciones difundidas en forma acrítica han llevado, en muchos casos, a desvalorizar la formación inicial, considerándola improductiva o superflua.

Antes de "decretar" que la formación inicial sea de bajo impacto, cabría cuestionarse cómo han sido formados los estudiantes en este proceso: ¿los contenidos académicos fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Tuvieron integración con las prácticas profesionales? ¿Los docentes transmitieron con sus propias prácticas buenos modelos de enseñanza? ¿Se involucró a los estudiantes en sus aprendizajes y en la autovaloración de sus dificultades y sus logros? ¿Se trabajó con las representaciones sociales previas sobre la docencia? ¿Hubo un equilibrio entre la reflexión, el estudio, la guía docente y el entrenamiento práctico? ¿Los profesores y los docentes de las escuelas trabajaron en equipo? ¿Se otorgó una buena guía en las prácticas?

Estos y muchos otros interrogantes deberían ser analizados críticamente por los mismos profesores. En primer lugar, porque la formación inicial representa un importante período que, durante y al final del proceso, *habilita* para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque luego continúe la formación permanente en ejercicio, la formación inicial conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas.

En segundo lugar porque, si bien se aprende siempre a lo largo de la vida laboral, ya sea por la decantación de la propia experiencia o por la educación continua y la capacitación, la formación inicial genera los *cimientos* de la acción. Ninguna profesión dejaría librado al azar este saber y estas prácticas, poniendo en funciones de tal importancia a personas con un conocimiento empírico o sujeto al ensayo y error.

Finalmente, se requiere recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es de gran importancia para los profesores de prácticas. No es lo mismo enseñar presuponiendo "el fracaso de algunos" en lugar de "el éxito de todos". Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases, tanto en su proceso global de formación como en las prácticas en particular.

## LA NOCIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

Es común pensar que la "práctica" representa el "hacer", como la actividad en el mundo de lo "real" y visible. Es simple, pero también es simplificador: las prácticas se limitan a lo que las personas hacen.

Sin embargo, esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales.

No podemos dejar de referirnos brevemente a los importantes aportes realizados por Pierre Bourdieu (10) en el estudio de las prácticas sociales, desde la sociología de los sistemas simbólicos y la antropología, y recuperando las más importantes corrientes del pensamiento sociológico. Lo haremos brevemente porque la amplia obra excede los límites de nuestros propósitos. Y lo haremos no solo por sus contribuciones, sino también porque estas han sido retomadas por la bibliografía pedagógica sobre formación docente.

En franca crítica a la epistemología del objetivismo, Bourdieu afirma que las prácticas sociales son el resultado de, y a su vez se originan en, esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social. No se trata de los "contenidos" de esos pensamientos, percepciones o acciones, sino que ellos se soportan en esquemas mentales culturales como sistema de relaciones. Se puede hacer un paralelismo con lo que señaló Saussure en sus estudios de lingüística respecto de la relación entre lengua y habla. El verdadero medio de comunicación no es el habla como dato inmediato y de materialidad observable, sino la lengua como sistema de relaciones objetivas mentalmente incorporadas la que hace posible la producción del discurso y también su entendimiento.

De esta manera, construye el concepto de *habitus*, como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas para funcionar como estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares, sin ser producto de la obediencia a reglas, y colectivamente orquestadas y compartidas, sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta.

El mundo práctico se constituye a partir de, y en relación con, el *habitus* como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, consideradas "naturales" debido a que están en el principio de los principios, es decir, como lo "impensable". Ello otorga una gran coherencia y sostenimiento en el tiempo a las conductas de grupos o clases sociales originadas en las condiciones sociohistóricas en las que el *habitus* ha sido engendrado.

La homogeneización objetiva del *habitus* de grupo o de clase resulta de la homogeneidad de sus condiciones de existencia y de condicionamientos idénticos o semejantes. Es lo que hace que los comportamientos puedan estar concertados entre todos sus miembros, sin intervención de ningún cálculo estratégico ni referencia concreta a una norma. El principio de las diferencias de los *habitus* individuales reside en la singularidad de las trayectorias sociales y personales, en función de experiencias anteriores de determinados miembros de una misma clase o grupo.

La bibliografía pedagógica, en particular de formación docente, ha discutido largamente acerca del *habitus docente*, sus orígenes históricos y sus condiciones sociales e institucionales de reproducción, lo que ha llevado a una visión de la imposibilidad de transformarlo a través de las acciones sistemáticas de formación. Sumado al discurso del "bajo impacto" de la formación, esto ha llevado muchas veces a un cierto inmovilismo o a una "aplicación determinística" de los aportes de Bourdieu, ineludibles para analizar las prácticas sociales generadas históricamente, sobre la pedagogía. (11)

Como indica Perrenoud (2006), la orquestación del *habitus* obliga a realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes. Así, afirma que no todo oficio es una profesión, sino que un profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales tiene que disponer de datos basados en el saber especializado y en el saber experto. Sin embargo, ello no supone necesariamente la modificación de los esquemas de pensamiento, percepción y acción compartidos y generados histórica y socialmente. Pero existen espacios de decisión reflexiva en las prácticas.

De este modo, cabe distinguir que, en la complejidad de las prácticas, existen zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes, permeables a la reflexión y resultado de decisiones.

Las zonas indeterminadas son, justamente, determinadas por el habitus y responsables de una serie de interacciones entre los miembros del grupo –costumbres, rituales y rutinas– construidas de manera experiencial y transmitidas por las tradiciones prácticas. Desde otros parámetros, Argyris (1999) ha mostrado que estas permiten el acoplamiento de los comportamientos del grupo, dando estabilidad a los intercambios y a las organizaciones. Esto no representa siempre comportamientos "negativos", sino que también remite a la noción gramsciana de "buen sentido" en el saber popular, recuperando el conocimiento que subyace al saber hacer en la acción, aunque este saber no pueda justificarse o fundamentarse de modo consistente, y conviva con mitos o concepciones confusas. Schön (1992) ha trabajado las nociones de conocimiento en la acción y de los conocimientos tácitos.

Las zonas reguladas objetivamente refieren a aquellas dimensiones de las prácticas regladas en las instituciones, a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones, y que presentan un constreñimiento a las decisiones individuales. Pero instituciones y organizaciones no son lo mismo. En las prácticas de las organizaciones, estas pueden analizarse, ser objeto de reflexión y negociarse de acuerdo a las necesidades de los grupos. Apelando a la metáfora del juego, hay espacios para que los jugadores tomen ventaja de estos constreñimientos, (12) y logren sus objetivos, dependiendo en buena medida de los fines que persigan. No se trata de obviar el papel de las regulaciones, pero ya se ha demostrado que existen importantes mediaciones entre el currículo formal, el comprendido por los docentes y el puesto en práctica y evaluado (Gimeno Sacristán, 1988).

Las zonas conscientes son las que en sentido estricto permiten la reflexión, el análisis

y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias. Su existencia se justifica en el hecho de que las personas no son solo "ejecutoras" del *habitus* y de las regulaciones externas, sino que tienen un amplio espacio para la reflexión y las decisiones personales, en particular las profesionales. Estas pueden fundamentarse en conocimientos sistemáticos o especializados, basarse en la reflexión crítica sobre aquellos, en las necesidades de las prácticas y en el saber experiencial resultante de la reflexión y puesta en acción previas. Asimismo, pueden responder a la influencia de prácticas de otros miembros, siempre que sean incorporadas con la comprensión reflexiva. Aunque las decisiones que se tomen sean siempre individuales, son resultado de un proceso social en el que inciden los intercambios con otros, la influencia de los más experimentados, el trabajo colectivo, el acceso a fuentes de información y de conocimientos.

Esto es particularmente importante cuando se trata de pensar la formación docente, considerando que se trata de una práctica no solo social, sino profesional, con lo que representa su función social, humana y política en el marco de las escuelas. Y es importante también para pensar la formación, en las prácticas, en contextos institucionales y prácticos concretos.

En este último caso, cuando hablamos de "prácticas" no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer", sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas *genuinos*.

A la luz de estas conceptualizaciones podemos preguntarnos: ¿cuáles son los límites y las posibilidades de la intervención pedagógica en la formación docente en las prácticas? ¿Cuáles son sus fortalezas y puntos de apoyo? ¿Cómo favorecer la formación?

### EL EJE DE LA ENSEÑANZA

Los distintos enfoques para la formación en las prácticas son importantes y productivos, en la medida en que se integren en forma pertinente en una estrategia global y alrededor de un eje sustantivo. Es decir, hay momentos en que es conveniente utilizar dispositivos de investigación en las prácticas, otros en que pueden desarrollarse actividades de narración y algunos en los que es productivo estimular la experimentación, siempre favoreciendo la reflexión; pero todo debería alimentar un eje sustantivo que consiste en la formación para la "enseñanza" o el aprender a enseñar, incluso utilizando los aportes de la didáctica y sus distintas configuraciones, adecuados al contexto.

Si bien los contextos particulares de las escuelas, la diversidad de los alumnos y una multiplicidad de interacciones vuelven complejas las prácticas educativas, es importante recuperar la enseñanza como eje central de la formación docente, especialmente en la

formación inicial.

Recuperar el eje de la enseñanza no supone una mirada instrumental o tecnicista de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas. En otros términos, es de importancia central que quienes se forman desarrollen estas capacidades y aprendan a enseñar, y que los profesores y docentes que los guían tengan la sincera confianza en que pueden hacerlo.

Revisando estas prácticas, podremos observar que la enseñanza supone:

- Transmitir un conocimiento o un saber.
- Favorecer el desarrollo de una capacidad.
- Corregir y apuntalar una habilidad.
- Guiar una práctica.

En cualquiera de los casos, la enseñanza siempre responde a *intenciones*, es decir, es una *acción voluntaria* y *conscientemente dirigida* para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios.

Estas intenciones son de doble vía: quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden desean aprender. Por ello la enseñanza deberá estimular en los alumnos el deseo o interés por aprender. Pero, en sentido estricto, la intencionalidad surge especialmente de quien enseña, pues posee una amplia gama de recursos (muchos más de los que se supone, sin necesidad de apelar a premios o sanciones) para que los otros puedan aprender algo efectivamente, y aun deseen hacerlo.

En otros términos, la enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni representa una acción precisa. Implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo (más breve o más largo) y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar.

Pero la intencionalidad de la buena enseñanza no se restringe a lograr que otros aprendan. Más allá del resultado de aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa (Fenstermacher, 1989). En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor.

Para ello, es importante reconocer la *mediación pedagógica del docente*. La idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, por más sabia que la persona sea. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores entre las intenciones educativas, aquellos contenidos que se enseñan y las características y necesidades de un individuo o grupo concreto (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2000).

Recuperar la centralidad de la enseñanza no quiere decir que la comprendamos solo en sus funciones técnica e interpersonal. La enseñanza las incluye, solidariamente integradas a sus funciones sociocultural y política, para que los alumnos alcancen los

conocimientos y las herramientas culturales que les permitan la inclusión social, así como la integración en distintos contextos, instituciones y en el mundo del trabajo.

Tal vez podamos afirmar que la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político. Implica siempre un compromiso y una responsabilidad social y del Estado con efectos sociales e individuales de largo plazo. Contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía, y conlleva que los educadores asuman un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

## LOS CONTENIDOS DE LAS PRÁCTICAS O LOS CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS

Schön (1992) señala que el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de "segunda categoría". Hay otro pensamiento privilegiado, el conocimiento académico. El saber "empaquetado" en materias tiene algunas ventajas nítidas: es controlable, es medible, es administrable.

La alta consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos hacia la maestría del desarrollado en la acción práctica no parecen provenir en absoluto de una cuestión científica, sino más bien de una tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones.

El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a ampliar nuestra comprensión de los ámbitos de aprendizaje a las aulas, a las distintas escuelas, a la comunidad, y ha permitido aproximar los conocimientos académicos a las prácticas alrededor de problemas reales y contextualizados. Este proceso es de gran importancia cuando lo que se busca no es solo el desarrollo de una habilidad, sino la formación misma, para modelar las prácticas profesionales.

La formación inicial en las prácticas docentes moviliza conocimientos de los otros campos curriculares a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos. Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de las capacidades en las distintas dimensiones, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada.

Pero cabe preguntarse si las prácticas solo movilizan contenidos de otros campos curriculares o si también tienen contenidos propios. En otros términos, en las prácticas, ¿se aprenden contenidos? Generalmente comprendemos que las materias curriculares desarrollan contenidos, expresados en determinados cuerpos de conocimientos, pero no comprendemos con claridad que las prácticas también tienen los propios.

A continuación, recuperando y adaptando aportes de Perrenoud, delinearemos contenidos de enseñanza y de aprendizaje que se corresponden centralmente con la

formación inicial de los estudiantes en el campo de las prácticas profesionales. Esta adaptación y ajuste son pertinentes, dado que la formación inicial es responsable del desarrollo de las capacidades básicas para habilitar y ejercer la profesión, que luego se ampliarán en el desenvolvimiento de las crecientes responsabilidades y tareas del docente en ejercicio. (13)

Corresponde que los contenidos relativos a las prácticas se expresen en términos de capacidades o desempeños prácticos, pero de ningún modo representan meras habilidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que implican las prácticas, en términos de:

- Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos:
  - construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas;
  - establecer vínculos o relaciones con las teorías y los contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas, y
  - trabajar recuperando las representaciones, experiencias y errores de los alumnos.
- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos:
  - manejar el espacio, los tiempos y los recursos del aula;
  - hacer frente y resolver las situaciones cambiantes de la clase;
  - impulsar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos;
  - observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo;
  - practicar un apoyo integrado a alumnos con mayores dificultades, brindándoles confianza y autoestima:
  - desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos;
  - promover la capacidad de autoevaluación de los alumnos, y
  - desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.
- Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias:
  - inducir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza;
  - desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza;
  - organizar procesos y actividades de aprendizaje en, al menos, una unidad de enseñanza, y
  - procurar la integración de los contenidos específicos con los aprendizajes de otras materias.
- Utilizar nuevas tecnologías:
  - explorar los potenciales de los recursos telemáticos para los objetivos y contenidos de la enseñanza:
  - utilizar programas de edición de documentos, y
  - emplear recursos de comunicación digitales y multimedia.
- Trabajar en equipo e integrarse a la escuela:
  - con los docentes y los profesores de prácticas;
  - con sus pares, para analizar en conjunto situaciones complejas;
  - para participar en la formación de sus compañeros, y
  - para intervenir en actividades propuestas por la escuela.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:
  - desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia;

- analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase, y
- asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.
- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos:
  - -saber explicitar sus prácticas;
  - -desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades, y
  - -indagar y proponer un plan para su mejora.

Además de profundizar y ampliar estos contenidos/capacidades de las prácticas a lo largo del desarrollo profesional docente y la decantación de la propia experiencia, Perrenoud (2004) agrega la consideración de nuevos contenidos/capacidades docentes en el trayecto de dicho desarrollo, tales como:

- participar de la gestión del proyecto educativo de la escuela;
- informar e implicar a los padres o a las familias en el aprendizaje de los alumnos y las intenciones de la enseñanza, y
- organizar la propia formación continua.

Con todas sus variaciones, el conocimiento en las prácticas es una forma de hacer las cosas y de enfocar lo que no se sabe. A partir de la acción guiada, es posible construir conocimientos verificables y acumulables con niveles crecientes de conciencia. Esto en modo alguno supone desestimar el aporte del conocimiento académico obtenido en las aulas, en los libros, en las redes de información o a partir de la reflexión individual, sino que implica integrarlos, cuestionarlos y ajustarlos al proceso contextualizado del aprendizaje situado.

Las prácticas y la reflexión en la acción tienen una función fundamental. Permiten:

- asimilar de modo activo nuestro conocimiento y cuestionarlo;
- aprender con la guía activa de otros, en particular de los más experimentados;
- reelaborar nuestra gestión que nos llevó a esa situación no esperada;
- abrir paso a la experimentación y el ensayo de otras acciones para encarar el fenómeno que ahora hemos observado;
- imaginar alternativas para solucionar el problema y ponerlas en práctica, y
- examinar nuestra comprensión de lo que ocurre y compartirla con otros.

Entender el potencial formativo de las prácticas representa reconocerlas como fuente de conocimiento y de aprendizajes, y concebir a los estudiantes y a los docentes como sujetos activos en la problematización de las prácticas.

## LAS PRÁCTICAS COMO PROCESO SOCIAL Y

#### **GUIADO**

El aprendizaje se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales.

Aunque el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, sea del profesor de prácticas en la formación inicial, de la interacción con los maestros y profesores de la escuela, y en el intercambio con sus pares a lo largo de su práctica profesional. La mediación social y cultural es, entonces, una condición crítica para facilitar el aprendizaje individual.

La dimensión social del aprendizaje ha sido sistemáticamente ignorada por los investigadores hasta no hace muchos años (Gardner, 1988). La mayor parte de las investigaciones mostró un esfuerzo explícito por estudiar el desarrollo humano y el aprendizaje aislando al individuo del contexto y de las interacciones con otros.

Las nuevas perspectivas del aprendizaje social tienen implicancias directas en materia de enseñanza. La dinámica entre los polos individuales y sociales del aprendizaje se desarrolla de distintas maneras, con diferentes mediaciones y adoptan diversos significados, pero siempre en forma "radial", es decir, no "vertical". Perkins y Salomon (1998) resumen y sistematizan las mediaciones y situaciones en que esta dinámica se desarrolla.

a) Mediación social activa en el aprendizaje individual a través de una persona o grupo que apoya al practicante individual. Un profesor o tutor enseña, orienta y guía el aprendizaje de los estudiantes, apoyándolos para aprender. En esta guía activa no solo se aprenden modos de relación social sino que también se construyen conocimientos, habilidades cognitivas y formas de pensamiento.

b) *Mediación social activa en el grupo de pares*. El aprendizaje no se restringe a la mediación de quien enseña (profesor, tutor), sino que se expande a los intercambios participativos, en la interacción horizontal del grupo de estudiantes. El desarrollo de actividades conjuntas y colaborativas (en particular para resolver problemas) permite aprender tanto al conjunto como a miembros individuales.

c) Mediación social en el aprendizaje a través de herramientas culturales. Aun cuando no exista una persona que enseñe ni un grupo de pares para el aprendizaje participativo, el estudiante aprende a través de bienes y artefactos culturales: libros, videos, bibliotecas o herramientas de información. Estas herramientas no son solo objetos estáticos. En sí mismos están histórica y culturalmente situados, cargando saberes, posibilidades y distintos lenguajes para pensar y actuar. Ellos constituyen "andamios" (sostenes o puntos de apoyo) para el aprendizaje, en el pensamiento y en la acción.

d) Organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje. Las organizaciones sociales, por ejemplo, las escuelas, son mediadoras activas en el aprendizaje individual y colectivo, como producto de la participación en su ámbito y de la interacción con los miembros que las integran. Aquí el foco es el sistema colectivo de aprendizaje en el que los practicantes adquieren conocimientos, formas de entendimiento, habilidades y la propia cultura de la organización. Aún más, en las organizaciones se desarrollan aprendizajes de gran estabilidad en el tiempo (como las rutinas, los hábitos, las costumbres), los que posibilitan el acoplamiento de los comportamientos individuales a los comportamientos del grupo (Argyris, 1999). Gran parte de los aprendizajes sociales y cognitivos son el resultado de la interacción y participación en el ambiente de las distintas organizaciones sociales. Ello incluye no solo sus reglas explícitas, sino también las tácitas. e) Aprendizaje para formarse siempre. Estos implican la capitalización de lo incorporado para seguir aprendiendo en forma permanente a lo largo de la vida profesional y laboral, de manera autónoma: dónde y cómo buscar y conseguir información, cómo obtener ayuda de otros, qué hay que evitar para alcanzar un objetivo, prever o anticiparse a situaciones a partir de la experiencia previa, etc. Toda la ciencia cognitiva

contemporánea destaca la importancia de aprender a aprender, esto es, desarrollar autonomía para construir nuevos conocimientos y experiencias en forma permanente.

Considerando esta dinámica, el aprendizaje se entiende como un sistema en el cual el camino individual *indisolublemente* requiere de la participación social y colaborativa de otros, del ambiente y de los productos culturales mediadores. Lo individual y lo social se entretejen fortaleciendo ambos aspectos del proceso de aprendizaje (espirales de reciprocidad).

En la formación inicial y particularmente en la vinculada a las prácticas, esta dinámica requiere del trabajo en equipo de los profesores de prácticas junto con los docentes orientadores de la misma escuela, alrededor de las prácticas en que se desean formar en contextos reales. Estos *andamios* son de gran importancia en los inicios, en especial durante las residencias. Para ello, se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas, anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por tal motivo es necesario redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas, (14) implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Se aprende con el equipo docente y también en el proceso interactivo y colaborativo de pares entre estudiantes. Entonces es importante analizar qué contratos se desarrollan para el trabajo en equipo y la construcción de acuerdos y procesos; cómo se distribuyen los roles; cómo se determina y construye liderazgo; cómo todos aprenden o se aprende con otros, incluyendo a los profesores de práctica; qué dificultades y facilidades presenta este proceso de construcción y gestión, y de qué modo podría fortalecerse.

En la formación continua a lo largo de la vida profesional, también se sigue aprendiendo en proceso social, con otros docentes y directivos, en la interacción con los padres, los alumnos, la comunidad, así como con la mediación de las nuevas herramientas de conocimiento. De tal manera, todos aprenden y también se beneficia la organización, la propia escuela y sus docentes, incorporando el enseñar y el aprender a la vida cotidiana y a las prácticas de trabajo.

Esto implica el reconocimiento de la necesidad de "apalancamiento" docente y organizacional para el aprovechamiento de este potencial educativo de las prácticas, entendiendo el equipo como una estructura dinámica de interacción, más allá de las fragmentaciones disciplinarias.

Es conveniente y productivo que cualquier instancia de trabajo académico o de administración de un conocimiento específico esté solidariamente engarzada en el proceso de trabajo en las prácticas.

### GRADUALIDAD Y PERMANENCIA DEL

## APRENDIZAJE EN LAS PRÁCTICAS

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión.

Este proceso es gradual y, en la formación inicial, requiere de acompañamiento, seguimiento y apalancamiento a lo largo de todo el plan de estudios, previendo una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas e incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente.

Como tal, y dada su importancia, este proceso debe ser *programado*, es decir, anticipado, organizado, desarrollado y evaluado de modo permanente, evitando la improvisación. Si bien las prácticas pueden incluir situaciones no previstas, de las que se puede aprender mucho, es necesario programar y guiar las actividades.

En forma gradual, es fundamental programar y facilitar la primera inmersión de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor específico y los docentes colaboradores. Puede incluir visitas a las instalaciones y participación en actividades acordadas con las escuelas (por ejemplo, rutinas y eventos escolares, apoyo a alumnos en sus tareas, etc.), y también rotación en distintos ámbitos socioeducativos.

A medida que avanzan, y apoyándose en la recolección de información, pueden trabajar el análisis contextualizado de las escuelas en las que participan y del ámbito comunitario, integrando los contenidos que estudian en las distintas materias en el instituto superior. Asimismo, se pueden incluir actividades en el instituto que incorporen el estudio y el análisis de casos de otras comunidades y escuelas.

Progresivamente, es conveniente programar el análisis del currículo escolar jurisdiccional para el nivel educativo de referencia, así como de los procesos y la documentación organizadores de las prácticas docentes y escolares y sus sentidos para las prácticas (por ejemplo, agenda, registros, instrumentos de producción de información y comunicación, etc.). Interesa analizar su importancia, niveles de información y de regulación de las prácticas. Este tipo de procesos puede incluir actividades en las escuelas seguidas por actividades de análisis, estudio y reflexión en el instituto.

Acompañando el proceso, es posible avanzar hacia actividades tales como la observación participante y la colaboración en actividades docentes en el aula. Asimismo, podrán iniciarse actividades de programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el docente orientador. Pueden realizarlas en forma individual o en pequeños grupos en que los estudiantes desempeñen, de modo rotativo, roles docentes y de apoyo u observación, con el posterior análisis de la práctica conducido por el profesor de prácticas y/o el docente del aula.

Todo este proceso irá avanzando hacia la práctica integral en el aula, en distintos ciclos del nivel educativo correspondiente. Es importante orientar el diseño de estrategias,

modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes que van construyéndose, en forma permanente y formativa.

Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y considerar sus efectos sociales es una dimensión que debe ser parte de la reflexión y el análisis de las prácticas, incluyendo el propio compromiso. Este análisis cobra más importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión.

- <u>1</u>- La expresión es utilizada por el conocido filósofo brasilero Dermeval Saviani (1983) con referencia a estas tensiones o polaridades que se establecen en educación, buscando cuestionarlas para recuperar el verdadero equilibrio.
- 2- Para mayor desarrollo puede consultarse Davini (1995a: cap. 1).
- <u>3</u>- Flexner fue consultor en la educación universitaria en la primera mitad del siglo XX orientó dicha formación en casi todas las especialidades.
- 4- Una importante crítica y análisis de este enfoque puede encontrarse en Gimeno Sacristán (1982).
- 5- Entre las contribuciones más difundidas, es posible consultar obras de Giroux, Apple, Kemmis, entre otros.
- <u>6</u>- En cierto sentido, muchas de estas contribuciones tienen raíces en la obra de John Dewey y de los muchos movimientos de la pedagogía de la Escuela Activa.
- 7- La vertiente reconoce orígenes en las propuestas de Stenhouse (1984), Carr y Kemmis (1988), entre otros.
- <u>8</u>- Con el término "modelización" aludimos al papel formativo explícito e implícito del acompañamiento de quienes pueden enseñar bien, dando un marco de referencia sólido para las prácticas.
- 9- El concepto se difundió a partir de la producción de Yves Chevallard (1985).
- <u>10</u>- Considerando su extensa producción, nos centraremos aquí solo en dos de sus obras: Bourdieu (1972) y Bourdieu (1980).
- 11- El *habitus* es un concepto o constructo elaborado por Bourdieu, para el análisis socioantropológico de los comportamientos sociales de grupos o clases sociales. Sin embargo, el mismo autor ha expuesto el valor de la educación en su dimensión cultural y política, tal como puede verse en Bourdieu y Passeron (1969) y en Bourdieu y Gros (1990).
- 12- North (1993) analiza las instituciones como sistemas de restricciones socialmente construidas y compartidas que regulan las interacciones y las opciones posibles, generando las reglas de juego formales. Pero las organizaciones son los grupos de jugadores que pueden tomar ventaja de las reglas de juego para sus objetivos.
- 13- Perrenoud (2004: 8) desarrolla su contribución explicitando claramente que alude a un referente orientador para la formación continua, para construir una representación coherente del trabajo del profesor y de su evolución.
- <u>14</u>- Nombre que reciben las escuelas en las que los estudiantes realizan sus actividades de formación en las prácticas docentes.

# 2024 CURSILLO DE INGRESO

## MÓDULO: DE LA FORMACIÓN GENERAL

ESBA Dr. JOSÉ FIGUEROA ALCORTA PROFESORADO DE ARTES VISUALES









## BICENTENARIO 2



Pensar (desde) el Bicentenario

#### VOLUMEN 04 ARTE, CIUDADANOS Y FRONTERAS

#### ARTISTAS Y ESPACIO PÚBLICO

#### Un arte que interpela al ciudadano

Las intervenciones urbanas realizadas por grupos de artistas cordobeses, en diálogo con la situación política, social y económica de esas coyunturas, buscaron convertir al "arte en lugar de choque e impugnación del orden existente", y mostrar su capacidad de ser "caja de resonancia y espacio simbólico de gestación de experiencias colectivas".

Por María Cristina Rocca

1

De maneras por demás heterogéneas, colectivos de artistas han hecho de las intervenciones urbanas una práctica extendida en el mundo contemporáneo. El espectro de presentaciones va desde lo estético-lúdico a los señalamientos y denuncias sobre distintos aspectos de la vida social. En todos los casos, estos artistas exacerban los aspectos comunicativos de las acciones en la búsqueda de la atención del eventual ciudadano-transeúnte. Si un extranjero quisiera saber cuáles son las problemáticas más álgidas por las que atraviesa una ciudad en un momento histórico, podría averiguarlo a partir de esas intervenciones urbanas. En torno a esas interpelaciones en la vía pública nos interesa hacer algunos registros y reflexiones que atañen a la relación arte, comunicación y ciudadanía en épocas del Bicentenario.

La producción bibliográfica de la última década da cuenta de la importancia que han tenido estas acciones en la vía pública en la Argentina posdictatorial. También han aparecido publicaciones sobre el accionar político de la vanguardia artística de los sesenta y setenta que han servido como referentes de los actuales<sup>2</sup>. Tratando de recuperar sentidos y recorridos vitales del arte, los estudiosos han armado tramas explicativas de las tensiones entre arte y política, y conjuntamente, han ido creando archivos, fuentes y metodologías que hoy nos

permiten una comprensión del fenómeno mucho más cónsono con la historia político-social argentina.

2

En el campo artístico se llaman *intervenciones urbanas* al accionar sorpresivo de grupos de artistas, *colectivos*, en la vía pública. Estas acciones disruptivas interpelan a transeúntes en la rutina de sus recorridos urbanos. Con este accionar fuera del espacio "natural" del arte (salas, galerías o museos), los artistas demuestran su rechazo a una concepción hegemónica de arte dominada por las leyes del mercado. De ahí su elección de priorizar los procesos relacionales o lo efímero antes que realizar una obra tradicional.

El hecho de elegir la calle y no el museo <sup>3</sup> forma parte de la autoimagen y definición de estos artistas que se conciben a sí mismos en oposición con los espacios institucionalizados del arte y como ciudadanos preocupados por el destino de la *polis*, polis que a merced de la rapacidad de las políticas neoliberales y de la globalización ha devenido en "semi-pública"<sup>4</sup>. En ese sentido, las intervenciones urbanas procuran recuperar en la calle el sentido de foro abierto, enfrentando a los procesos de "desciudadanización"<sup>5</sup>, o sea, la pérdida de sentido crítico e interés por la *res pública*.

Los colectivos eligen puntos neurálgicos para resignificarlos, efímera pero intensamente, lo que demanda aspectos comunicativos muy afinados devenidos estratégicos, ya que las intervenciones se dirigen e interpelan a los eventuales transeúntes de la ciudad y no a un público específico y/o dispuesto hacia el arte. Estas acciones tienden a intensificar lo que los sociólogos llaman "la experiencia de ciudad"<sup>6</sup>, al provocar una cuota de i*mprevisibilidad* en la vivencia urbana, o una alteración en la "ecoestética"<sup>7</sup>, al romper con el monótono andar cotidiano. Esa experiencia urbana, aunque caracterizada por una dinámica efímera, tiene un efecto a mediano y largo plazo, 'de digestión' de la misma, de reflexión posterior, tanto en los partícipes como entre los que toman conocimiento de ella de manera indirecta. Es decir, que las intervenciones urbanas -particularmente aquellas que incluyen y/o generan diálogos con los transeúntes- multiplican las formas de producción y consumo del arte. Procuran romper con el espectador pasivo y solitario para demandar uno activo y comunitario, al tiempo que los actores se involucran –aún en obras puramente lúdicas- como ciudadanos de mayor responsabilidad.

En la Argentina posdictatorial, los referentes de los ochenta son las acciones colectivas de denuncia de la existencia de detenidos-desaparecidos: "El Siluetazo" (1983)<sup>8</sup> y el mítico grupo Escombros. Artistas de lo que queda; y en los noventa, son bien conocidas las acciones de "escrache" (señalamientos de torturadores y/o colaboradores de la última dictadura militar) del Grupo Arte Callejero<sup>9</sup>. A partir de allí, y de manera más o menos continua, se han sucedido una cantidad importante de intervenciones urbanas, en simultáneo con otros tipos de producciones artísticas cuestionadoras del actual orden de exclusión social<sup>10</sup>.

En Córdoba, ciudad con largo y activo recorrido tanto artístico como político, no es casual que los colectivos urbanos más visualizados en el pasado inmediato hayan aparecido en dos fechas claves: 1995 y 2001. La primera tiene que ver con la eclosión de la protesta popular a partir del quiebre de las arcas del Estado provincial por vaciamiento y corrupción en épocas de la convertibilidad monetaria menemista. Mientras que el 2001 fue un año en el que se conjugaron la inoperancia del gobierno nacional y el estallido sin pausas de la exclusión social que culminó con la renuncia del presidente, manifestándose con esto el fracaso de la continuidad neoliberal en el gobierno nacional.

De esa época son, respectivamente, dos casos paradigmáticos: las llamadas popularmente Las artistas de El Chancho y El Corpiño y Urbomaquia; colectivos elegidos fundamentalmente por su capacidad artístico-comunicacional en el proceso de enfrentamiento con el poder y porque lejos de quedar restringidos a comentarios y reseñas del mundo del arte (mundo que, en primera instancia, les negó entidad artística) han tenido gran repercusión en la población de manera directa y a través de los medios masivos. De tal forma, han logrado crear una clara identificación y participación, impregnando con algunas de esas intervenciones el imaginario de la ciudad.

4

El primero de los colectivos se conoce como Las Artistas del Chancho y el Corpiño: Marivé Paredes, Cristina Roca y Alicia Rodríguez<sup>11</sup>, docentes de la Escuela Provincial de Bellas Artes "Dr. Figueroa Alcorta", activas entre el 95 y el 97 con diez obras, seis de ellas en el 95, dos en el 96 y dos en el 97. Las últimas corrieron por cuenta de una sola de las integrantes, Cristina *Kikí* Roca.

En el año 1995, las artistas participaban del descontento generalizado de la población frente a las continuas evidencias de que el gobierno estaba vaciando las arcas públicas. En medio de esa tensión social provocada por el pago a los empleados públicos con "bonos", las artistas en cuestión se preguntaban qué muestras de resistencia se podía hacer desde el arte en momentos en que el local del Partido Radical, de turno en el gobierno, había sido asaltado, saqueado y quemado por las protestas enardecidas de la población. Se decidieron por una escultura en pleno centro, frente a la Casa Radical, con la forma de cerdito-alcancía de grandes dimensiones con un billete introduciéndose en la ranura, sobre el cual aparecía una foto sonriente de propaganda del gobernador Mestre, apodado "el Chancho", con un escrito que decía: "Bonocobrai". La porcina escultura duró 20 minutos antes de que la policía la incautara por ser sospechosa de contener explosivos. Con esta intervención inesperada y la presentación de un "habeas corpus" para rescatar el Chancho comienza la historia pública de este colectivo. Lo que en otras circunstancias podría haber sido un pequeño incidente callejero cobró dimensiones impensadas por el clima de crisis y descontento popular y por la difusión en los diarios y la TV. Inmediatamente, se explicitaron desde diversos sectores comentarios públicos de apoyo a unas artistas que en sorna, y explotando el absurdo, característico del humor cordobés, desmitificaban las declaraciones épicas y solemnes del gobierno anunciando el plan de ajuste. De esta forma, y durante dos largos años, el colectivo presentó obras en la calle como réplica al gobierno, resignificando satíricamente los horizontes discursivos del poder.





5

Desde el enrarecido ambiente político social que desembocaría en la crisis del 2001, Urbomaquia<sup>12</sup>, accionaba en el centro de Córdoba. En ese momento era un colectivo

formado por Sandra Mutal, Liliana Di Negro, Magui Lucero, Guillermo Alessio y después se agregó Patricia Ávila. Todos docentes de la Escuela de Artes (UNC). Este grupo, menos intuitivo e impulsivo que el anterior, se diferenció de otros por el papel central que le dieron a la palabra oral y escrita. La modalidad elegida por Urbomaquia era de acción directa, es decir, presentaban una instalación para llamar la atención y ellos mismos 'ponían el cuerpo' hablando con los transeúntes y/o repartiendo volantes.

En la línea de re-significar espacios simbólicos, Urbomaquia usó la vereda de la Legislatura, lugar muy transitado, para instalar "La mesa" de 55 metros de largo presentada con mantel, 110 platos, 110 textos provocativos iguales de León Felipe<sup>13</sup> y 110 fibrones para escribir. Jugaban con el impacto y extrañamiento que produciría un elemento perteneciente a la vida privada, una mesa tendida, en el espacio público. Según la propia reflexión del colectivo, la mesa como objeto se modificaría "por la trama de lenguajes heterogéneos en intenso proceso de transformación a través de la palabra"<sup>14</sup>.

Los transeúntes -quizás con la memoria de las acciones de los noventa- comenzaron a reunirse en torno de la mesa para comentar unos, discutir otros y a escribir sobre el mantel de manera masiva, acción esta última casi compulsiva, ya que al final del día no había espacio en los más de cincuenta metros de mantel. También escribieron sobre los platos. El grupo se vio desbordado por la necesidad de hablar que tenía la gente y hubo demoras para desmontar la obra porque algunas personas seguían escribiendo del otro lado del mantel.

Reflexionando más adelante sobre lo que provocó su propia intervención decían: "La frustración, la bronca y la decepción colectiva plasmada en la mesa nos alerta del sólido vehículo del arte como expresión simbólica para sostener demandas cuando las vías políticas se clausuran"<sup>15</sup>.





De manera más reciente, otros dos casos ejemplifican modalidades e intereses cuestionadores del orden social y económico instituido: Contraarte y el Colectivo Artístico Cultural Los Insurgentes.

El primero está constituido por Roberto Riachi, Marcela Majluff y colaboradores y sus preocupaciones giran en torno a problemas ambientales como la deforestación, y el desalojo de campesinos por el avance de los cultivos de soja, así como la contaminación por productos químicos utilizados por los sojeros que producen graves estados de salud en poblaciones marginales<sup>16</sup>. En el 2009 y 2010 desarrollaron performances e intervenciones urbanas relacionadas entre sí<sup>17</sup> que denominaron *Réquiem por los bosques y los muertos por Monsanto*. La del 2009 consistió en participar activamente en la Audiencia Pública en la que se presentó el proyecto de Ley de Bosques. Construyeron unas 50 cruces rojas con carteles relacionados e instaron a la numerosa concurrencia a portarlas, mientras Riachi con una túnica blanca y máscara portaba el cartel principal. Los participantes marcharon posteriormente a la Legislatura, alternándose en ese recorrido la portación de las cruces, lo que construyó una visualidad que remitía a los *Vía Crucis* cristianos resemantizados ahora en el espacio político en el que transcurrían. Además repartieron volantes con denuncias de la situación y con la misma imagen de un árbol agónico (cita del "Grito" de Munch) que vestía el actor.





El otro colectivo, Los Insurgentes, está constituido por jóvenes artistas y comunicadores sociales, que, de manera interdisciplinaria, accionan sobre el espacio público para *insurgir* contra los sistemas comunicacionales hegemónicos naturalizados en el espacio público que

favorecen discursos represivos y de dominación. En ese sentido trabajan en múltiples espacios con la consigna "La calle es nuestra", lo cual en términos del colectivo significa reivindicar la calle como el lugar de las luchas y resistencias populares y como parte del espacio público que permita "Repensar las formas y los acontecimientos, reinterpretando imágenes e ideas existentes para cambiar el transcurso normal o la representación usual del arte y la comunicación" <sup>18</sup>.

Los Insurgentes trabajan con esténciles de distintos tipos, con consignas contrahegemónicas en muros, pero también planifican acciones que pueden durar un extendido lapso de tiempo como "Aparecer", en el que fueron trabajando con la prensa gráfica, desde la periferia hacia el centro de la ciudad, con el tema de la memoria reciente de la Argentina. Hay una reivindicación en estas acciones de la actividad manual estética unida a la tradición política de los grabadores con la producción de volantes a bajo costo y distribución "en mano", lo que abre las posibilidades de encuentros en fechas significativas como el 24 de marzo.







7

Las intervenciones urbanas en las modalidades aquí planteadas parecieron convertir al arte en lugar de choque e impugnación del orden existente, pero también recuperaron la capacidad del arte de ser caja de resonancia y espacio simbólico de gestación de

experiencias colectivas, en épocas en que el poder instituido preferiría tener individualidades atomizadas. En el transcurso de la dinámica efímera pero intensa de las intervenciones, se generaron nuevos códigos que enriquecieron y resignificaron los recursos vanguardistas de acción directa. Estas modalidades intentaron redefinir las formas y el sentido de la producción artística y han devenido, por lo menos, en palimpsestos, re-escrituras, reterritorializaciones de la trama urbana, marcando pautas identitarias. Así, los colectivos se propusieron ser activos partícipes y configuradores de una nueva cultura, más democrática e inclusiva. La existencia de los colectivos y sus "ecologías urbanas" contemporáneas muestra, por un lado, que hay nuevos abordajes de participación política y por otro, que el espacio público no es lo dado como tal, sino el espacio de pertenencia urbana que se construye culturalmente.

#### **NOTAS**

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Como ejemplos se puede citar a Longoni, A. y otros. "Formas de lo político en el arte". *Plaquetas del Museo* (Nº 11. Publicación del Museo Caraffa. Córdoba, 2010); Longoni, Ana y Gustavo Bruzzone (Comp.). *El Siluetazo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2008; Alonso, Rodrigo. "La ciudad-escenario: itinerarios de la performance pública y la intervención urbana" en *Encuentros de Teoría y Crítica*. Bienal de La Habana, 2000. p. 4-8. También Rocca, M. Cristina "Intervenciones urbanas: entre la sátira y los derechos humanos" en *Teórica*. *Teoría*, *Crítica e Historia del Arte Contemporáneo*. Córdoba. Nº 3, 2009. p. 31-40, artículo que ha servido de base para la escritura del presente.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Freire, Cristina y Ana Longoni (orgs.) *Conceptualismos del Sur/Sul.* San Pablo: Annablume; USP-MAC, AECID, 2009; Longoni, Ana y Marino Mestman. *Del Di Tella al Tucumán Arde. Vanguardia artística y política en el '68 argentino*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 2000; Giunta, A. Vanguardia, *internacionalismo y política. Arte argentino en los años sesenta*. Buenos Aires: Paidós, 2001

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Aunque ha habido intentos de re-instalar en el museo o galerías, la obra queda totalmente trastocada y pierde el sentido inicial que tenía en la trama urbana.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. Velleggia, Susana. "Identidad, comunicación y política en el espacio urbano. Los nuevos mitos" en Bayardo, Rubens y Lacarrieu, Mónica (comp.). *Globalización e identidad cultural.* 3ra. ed. Buenos Aires: Ciccus, 1998. p. 217-254.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Idem.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Améndola, Giandoménico. *La ciudad postmoderna. Magia y miedo de la metrópolis contemporánea*. Madrid: Celeste Ediciones, 2000.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Acha, Juan. Introducción a la Teoría de los Diseños. México: Trillas, 1988.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Cfr. Longoni, Ana y Gustavo Bruzzone. Ob.cit.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Cfr. Alonso, Rodrigo. Ob.cit.

#### RESEÑA BIO-BIBLIOGRÁFICA

María Cristina Rocca es Historiadora del Arte. Magister en Arte Latinoamericano (2004) Licenciada en Letras, mención Historia del Arte (1984). Actualmente es docente e investigadora de la Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. También lo ha sido de la Escuela Provincial de Bellas Artes de Córdoba y de la Universidad de los Andes, Venezuela. Dirige un equipo que investiga sobre las tramas de la modernidad artístico-cultural en Córdoba. Ha publicado los libros Arte, Modernización y Guerra Fría. Las Bienales de Córdoba en los sesenta. UNC, 2009 y Hacia una teoría del dibujo. El caso venezolano. Mérida: ULA, 1992 y numerosos artículos especializados sobre arte latinoamericano. Hasta el 2009, directora de Teórica, revista de la Fundación Rosalía Soneira, editada en Córdoba desde 2004.

 $<sup>^{10}</sup>$  Cfr. Battistozzi, Ana y Eduardo Villas. "Pintar la crisis" en  $\tilde{N}$ . No. 37. Buenos Aires, 12/06/04.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> En Córdoba encontramos un antecedente lejano de este tipo de intervención de artistas en los años cuarenta. Como parte de una investigación en curso, he trabajado este tema en "La Casa Soneira: arte, educación y política en la encrucijada de los años 40" en *Avances*. Nº 10. 2006-2007. CIFFyH. UNC. p. 173-183 y en "Arte moderno y censura en la Córdoba de los '40. El caso Soneira y sus repercusiones" en *Actas de Primeras Jornadas Nacionales de Historia, Arte y Política*, 2010. UNICEN (Tandil).

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> En la primera obra intervino también la arquitecta Viviana Oviedo.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Este colectivo marcó su aparición el 17 de agosto de 2001, día del Libertador. Pusieron una ofrenda al lado de las oficiales en la Plaza San Martín, construida con laureles y calas de papel sobre una goma de auto, en alusión a los piqueteros emergentes que en ese entonces cortaban las rutas quemando neumáticos. Sobre la ofrenda había un cartel con una frase de San Martín: "Seamos libres, lo demás no importa nada".

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> El texto completo decía: "¿cuándo si no es ahora (yo pregunto, loqueros)/ si no es ahora, ahora que la justicia vale menos/ infinitamente menos./ que el orín de los perros;/ si no es ahora, ahora que la justicia tiene menos,/ infinitamente menos/ categoría que el estiércol;/ si no es ahora... ¿cuándo se pierde el juicio?/ respondedme, loqueros. León Felipe".

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Tomado del CD con la memoria del colectivo, facilitado por el mismo.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Idem. Otra intervención importante del colectivo fue "Los niños" (2002).

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> A Córdoba le queda un 5% de su bosque nativo debido al avance de los cultivos de soja. En ese momento se tenía la esperanza de que se aprobara una ley de protección del ambiente que había sido redactada y consensuada por muchos sectores sociales, incluidos expertos de la universidad nacional, pero este año, en medio de maniobras políticas falaces, se aprobó una ley favorable a los sectores capitalistas en detrimento del ambiente.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Las acciones estuvieron programadas como parte de la Tesis de Licenciatura en Teatro de R. Riachi. Se puede visitar el blog del colectivo en www.requiemporlosbosques.blogspot.com

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Se puede visitar el blog del colectivo en: www.arteinsurgente.blogspot.com

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Laddaga, Reinaldo. Estética de la emergencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006.

2024
CURSILLO DE INGRESO

## MÓDULO:

DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ESBA Dr. JOSÉ FIGUEROA ALCORTA PROFESORADO DE ARTES VISUALES







#### Escultura.

En esta espacio vamos a abordar, reflexionar y manipular problemáticas y propuestas tridimensionales donde el espacio, la materia, el volumen, (entre otros elementos), constituyen las producciones artísticas.

Hoy las disciplinas de arte se conjugan, complejizan y expanden para dotar de sentidos las creaciones de mundo que el arte propone o manifiesta. Como dice León Ferrari: "Es posible tocar mis esculturas con las manos, con un arco de violín, como se quiera."

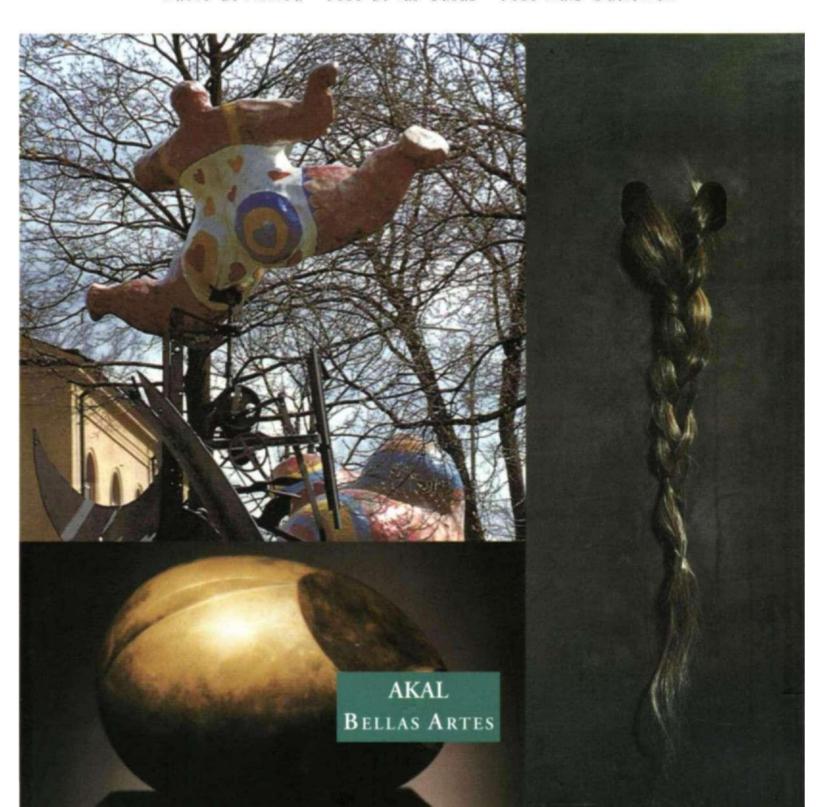
(https://parquedelamemoria.org.ar/a-los-derechos-humanos/#:~:text=En%20palabra%20de%20Ferrari %3A%20%E2%80%9CEs,de%20viol%C3%ADn%2C%20como%20se%20quiera)



https://youtu.be/ 2VpbMOup1s

## CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL LENGUAJE ESCULTÓRICO

Paris Matía Elena Blanch Consuelo de la Cuadra Pablo de Arriba José de las Casas José Luis Gutiérrez



### CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL LENGUAJE ESCULTÓRICO

París Matía Martín

Elena Blanch González

Consuelo de la Cuadra González-Meneses

Pablo de Arriba del Amo

José de las Casas Gómez

José Luis Gutiérrez Muñoz

Diseño: Juan Carlos Sanz y Rosa Gallego Edición al cuidado de Rosa Gallego Coordinador: París Matía

Imágenes de cubierta: Jean Tinguely, El paraíso fantástico, 1961-1962;

Constantin Brancusi, El recién nacido, 1925, yjannis Kounellis, Sin título, 1969.

Frontispicio: Joseph Beuys, Chair with fat, 1963.

Página 6: Ángel Ferrant, Constelación, 1948.

Esta obra ha sido publicada con la ayuda de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura.

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el Art. 270 del Código penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan sin la preceptiva autorización o plagien, en codo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte.

© Paris Matía Martín, Elena Blanch González, Consuelo de la Cuadra González-Meneses, Pablo de Arriba del Amo, José de las Casas Gómez y José Luis Gutiérrez Muñoz, 2006.

© Ediciones Akal, S.A., 2006.

Sector Foresta, 1 28760 Tres Cantos

Madrid - España

Tel: 918 061 996

Fax: 918 044 028

 $\underline{www.akal.com}$ 

ISBN-10: 84-460-1804-7 ISBN-13: 978-84-460-1804-9 Depósito legal: M. 44.544-2006

Impreso en Fernández Ciudad, S. L. (Pinto) Madrid

#### ÍNDICE

#### 1. Espacio [Elena Blanch González] 7

Aproximación al espacio 7 • Concepto de espacio 7 • Etimología del espacio 8 • La percepción humana del espacio 9 • El espacio como envolvente, como contenido 11 • El espacio escultórico 13 • Tratamiento del espacio por las diferentes corrientes 13 \* Espacio interior y espacio exterior 16 \* Escultura habitada 22 • Ruptura de límites. Conquista de nuevos espacios: arte y naturaleza 25 • El espacio real y el espacio virtual 29 • Dimensión espacio-temporal 29 • El vacío 31 • Transformación del espacio escultórico 34.

#### 2. Forma y materia f Consuelo de la Cuadra González-Meneses] 37

Hacia una definición de la forma y la materia, si esto es posible... 37 • Forma y materia según su etimología 37 • Entendimiento de la escultura según su concepto formal o matérico 38 • Percepción de la forma y la materia 40 • Inclusión del proyecto y la intención en la percepción de la forma y la materia 44 • Forma y materia, ¿relación necesaria? Lugares en la escultura 46 • La materia mediadora - la materia creadora. La acción: encuentro entre forma y materia 49 • Traducción de lenguajes. Entendimientos en la escultura con relación a la materia: materialización - desmaterialización 50 • Materia o materiales 53 • La materia escultórica 55 • Materia física 56 • De la idea generadora a la materia creadora 59 • Nuevo trato con la materia: la virtualidad 61 • De la forma y la materia al proceso y la acción 62 • ¿Pero sigue siendo real la realidad? 64 • Desmaterialización de la forma 66.

#### 3. Tiempo [París Matía Martín] 67

El fantasma de piedra 67 · Concepto de tiempo 68 · Tiempo absoluto y teoría relacionista 68 · Tiempo cíclico y tiempo lineal 71 · Tiempo humano y tiempo científico 75 · El tiempo en la obra artística 77 · Aceleración 80 · Tiempo del artista 81 · Tres dimensiones, cuatro dimensiones 83 · Tiempo del escultor (realización) 86 · Edad de la obra, tiempo de los materiales 88 · Tiempo del observador 92 · Lo eterno y lo efímero 97 · De la dimensión intemporal a la transitoriedad 97 · Memoria y olvido 101.

#### 4. **Movimiento** [Pablo de Arriba del Amo] 103

Representar el cambio, expresar la vida 103 • Representación y movimiento 104
• Sensación-percepción 107 • La percepción del movimiento 107 • Percepción de movimiento en ausencia de un estímulo móvil 108 • El movimiento y las imágenes estáticas. La dinámica visual 110
• El binomio espacio-tiempo en las representaciones plásticas 110 • El movimiento y los recursos para su representación escultórica 110 • El movimiento real en la escultura. La escultura cinética 124.

#### 5. Lenguaje [José de las Casas Gómez] 135

Arte como lenguaje 135 • Expresión: contenedor y contenido 146 • Idea, presentación y representación 160

#### 6. Comunicación ¿fosé Luis Gutiérrez Muñoz] 170

Escultura moderna y espacio público 170 • La no comunicación 186

Notas al texto 201

#### Bibliografía 209



#### **ESPACIO**

Elena Blanch González

#### Aproximación al espacio

#### Concepto de espacio

Dar respuesta a la cuestión ¿qué es el espacio? no es fácil. En su sentido más amplio, entendemos el espacio como extensión. Este concepto integra multitud de puntos de vista: el espacio físico, el geográfico, el geométrico, el astronómico y otros muchos. Además, para acercarnos al concepto abstracto de espacio hemos de conocer qué significa ese término en disciplinas como la matemática, la física y la filosofía.

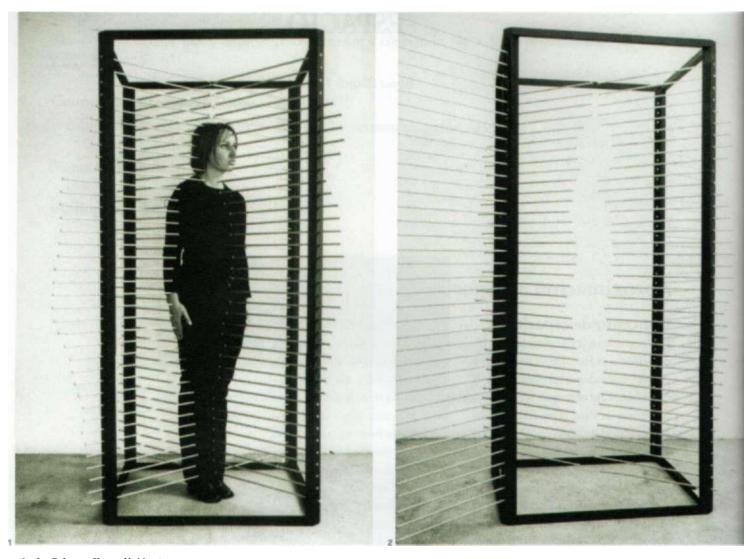
El espacio es definido por el matemático Mariano Díaz Velázquez como «la región tridimensional en que situamos todos los cuerpos y todos los movimien tos»'. Las matemáticas se concentran en el estudio de dimensiones como la altura, la anchura y la profundidad; a través de la vista recibimos la información que estos tres planos esenciales nos ofrecen.

En física, antes de la formulación de la teoría de la relatividad, se entendía el espacio limitado por las tres dimensiones clásicas (alto, ancho y largo), pero todo cambió con Einstein, que añadió a la tridimensionalidad el tiempo como cuarta dimensión.

En filosofía, espacio y tiempo son conceptos fundamentales:

• Los presocráticos relacionaban espacio y materia con conceptos como el ser o no ser, o lo lleno o lo vacio.

- Platón consideró el ser bajo tres aspectos: uno, el de las formas o las ideas, común para todos, increado, indestructi¬ble, invisible e inmutable para los sentidos; otro, las cosas sensibles, siempre en trans¬formación, movimiento creado, percepti¬ble para los sentidos y la opinión; y por fin el espacio, eterno, indestructible, habitácu¬lo de las cosas creadas y aprehendido.
- Aristóteles refiere el espacio como límite interno que envuelve a un cuerpo, como cualidad de las cosas y como distribución de los cuatro elementos (aire, agua, fuego y tierra).
- La Edad Media distinguió entre el *locus* (lugar), la *situs* (ocupación por las partes del cuerpo de un lugar) y el *spa-tium* (distancia entre dos puntos).
- A partir del Renacimiento se tiende a concebir el espacio como un continente universal de cuerpos físicos. El espacio es homogéneo, isotópico, continuo, ilimita do, tridimensional y homoloidal.
- En la revolución científico-técnica, se enfrentan dos conceptos del espacio y el tiempo. Uno absoluto (Newton), en el que el espacio es una extensión real e independiente de los cuerpos que lo ocupan y otro, con características de relativo (Leibniz).
- Kant, entiende el espacio de un modo racional, como formas a priori de la razón.



1 y2. Rebecca Horn, Mebkasten, 1970.

• Heidegger considera dos ámbitos del espacio; el exterior, consecuencia de la relación de unos objetos o cosas con otras; y el interior individualizado que se integra en el espacio que lo envuelve (figs. Iy2).

Los seres humanos utilizamos el espacio para orientarnos y ubicar nuestras acciones. Como dice Christian Norberg-Schulz: «La mayor parte de las acciones encierran un aspecto "espacial", en el sentido de que los objetos orientadores están distribuidos según relaciones tales como interior-exterior; lejos-cerca, separado-unido y continuo-discontinuo. El espacio, por consiguiente, no es una categoría particular de orientación, sino un aspecto de una orientación cualquiera»<sup>2</sup>.

De una manera innata, aprendemos a orientarnos y a expresar así nuestra posición en el mundo y el universo.

Para distinguir entre los términos de espacio, lugar y sitio, cabe decir que el espacio es absoluto y envuelve los conceptos de lugar y sitio. El lugar lo entendemos como porción de espacio que es y puede ser ocupado por un cuerpo cualquiera. El sitio es una posición relativa dentro de un lugar.

#### Etimología del espacio

El término de espacio procede del latín spatium, que derivaba del griego anábiov o oráSiov (spadion o stadion). Significa el primero una longitud determinada y el

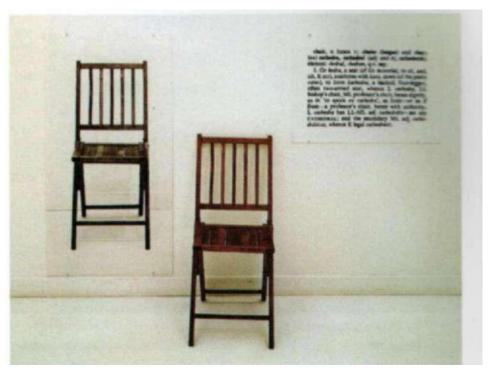
segundo el *lugar que ocupa*, respectivamente (fig. 3).

El Diccionario de la Real Academia Española, define espacio como:

- Extensión que contiene toda la materia existente.
  - Parte que ocupa cada objeto sensible.
  - · Capacidad de terreno, sitio o lugar.
- Transcurso de tiempo entre dos sucesos.
  - · Tardanza, lentitud.
  - Distancia entre dos cuerpos.
- Separación entre las líneas o entre letras o palabras de una misma línea de un texto impreso.
- Programa o parte de la programa orión de radio o televisión. Espacio informativo.
- Pieza de metal que sirve para separ rar las palabras o poner mayor distancia entre las letras.
- Conjunto de entes entre los que se establecen ciertos postulados. *Espacio vectorial*.
- Distancia recorrida por un móvil en cierto tiempo.
- Separación que hay entre las rayas del pentagrama.
  - Recreo, diversión.
- Región del universo que se encuen¬ tra más allá de la atmósfera terrestre.
- *Mil.* En las fortificaciones, el que, no siendo visto por los defensores, no puede ser batido por los fuegos de éstos, y, por tanto, queda indefenso.
- Astr. El que ocupan las órbitas de los planetas en su movimiento alrededor del Sol.
- Ámbito territorial que necesitan las colectividades y los pueblos para desarro llarse.
  - Irreal, fingido por la fantasía.

## La percepción humana del espacio

Para el ser humano el espacio es una forma de percepción sensitiva, necesaria para el reconocimiento de otros concep-



3. Joseph Kosuth, Una y tres

sillas. 1965

tos, y que realiza de una manera personal.

De este modo, los humanos aprehenden
el entorno y toman conciencia del lugar
que ocupan, de lo que les rodea.

El espacio percibido de modo natural está subjetivamente centrado y el individuo colocado en su centro del que es referencia. Cuando tomamos conciencia de esa ubicación es cuando somos capaces de orientarnos. Esta posición nos ayuda a ampliar nuestros propios límites. Sin duda, hay algo de ancestral en este hecho. Bajo esta concepción, Gilbert Durand vio que el cambio en el ser humano del bipedismo a su posición erguida supuso también un cambio de su perspectiva visual, haciendo que su línea de horizonte se elevara. Esto implica que cada una de las especies, incluida la humana, puede desarrollar un diferente modo de concebir el entorno debido a la perspectiva visual a la que esté habituado.

De esta forma, una persona que viva en una zona desierta o de mar, es decir, con una línea de horizonte muy lejana, tendrá una muy distinta concepción del espacio de aquella que habite en un paisa je urbano, en el que las líneas de horizonte



4 y 5. Cornelia Parker, Cold Dark

explosión controlada de una cabana junto a Banbury.

están siempre cortadas por multitud de formas, objetos y arquitecturas, productos de la creación y actividad de las gentes.

Por tanto, el tipo de organización del territorio en el que se habita influye en nuestra capacidad de apreciación, pero, en cualquier caso, cada ser humano se coloca en el centro del mismo y se orientará respecto a las tres coordenadas cartesianas.

Los tres ejes de coordenadas que nos sirven para fijar nuestro lugar y los cuerpos u objetos (arriba-abajo, derechaizquierda, adelante-atrás) en el espacio, nos hablan de un espacio estático, pero, dado que los objetos no permanecen inmóviles, también debe entrar en juego la variable del tiempo.

Situados en un punto fijo, nuestra percepción del espacio es tridimensional, pero si nos movemos dejamos paso a la cuarta dimensión. Por medio del movimiento somos capaces de estructurar nues tro conocimiento del espacio y nuestro esquema corporal. De este modo percibiomos la espacialidad como una cualidad de posición de todos los objetos. Cuando perdemos la noción del espacio nos sentimos aturdidos, desorientados, como nos ocurre bajo la superficie del agua.

En el espacio tienen lugar todas nuestras acciones humanas, escenas vivi-



das que son indisociables de las referencias establecidas por las dimensiones espaciales y por la dimensión temporal. La espacialidad, por tanto, nos remite a una temporalidad fragmentada en diversos periodos, con su inicio y su fin.

Las personas, desde que nacemos, establecemos un fuerte nexo o relación con el espacio que habitamos que «llega a ser tan íntima y personal que podríamos asegurar que el espacio se convierte en una prolongación sustancial de nosotros mismos»'. Entraríamos en el espacio vital del individuo y en el lugar entendido como territorialidad de la persona que defiende como algo propio y sagrado, en la que experimenta los sucesos más significativos de su existencia. Piaget nos dice que «el espacio lo constituye aquella extensión proyectada desde el cuerpo, y en todas direcciones, hasta el infinito». Su percepción es personal e intransferible y desde ese lugar nos apropiamos del entorno contiguo. A través del lugar nos orientamos y ocupamos un sitio en el

espacio y, por tanto, en el Universo. Espacialidad que, dependiendo del lugar de origen del individuo, se percibe de diferente forma. Según el país o la orografía, un lugar puede transmitir una diferente concepción espacial a quien lo ha vivido desde niño.

Pero el concepto de espacio no se limita a un territorio de desplazamientos o movimientos, forma parte también de nuestro pensamiento, en el que fijamos nuestras experiencias reales y simbólicas (figs. 4 y 5).

Mediante un proceso de abstracción mental establecemos los códigos de perocepción del espacio. Así, tendemos a considerar como más lejanos aquellos objetos que están donde convergen las líneas de la perspectiva; los objetos más grandes los consideramos como más cercanos a nosostros que los más pequeños; las figuras más claras las percibimos en primer término y las lejanas más difuminadas y oscuras.

La psicología de la Gestalt ha estudiado en profundidad las relaciones entre las figuras y los objetos, facilitando la comprensión de los procesos de abstracción mental que han servido para comprender el espacio y sus elementos ocupantes. Con sus leyes de la percepción ha mostrado ciertos mecanismos mentales que hacen que la mayoría de las personas coincida en la forma de asimilar el espacio.

Podemos estructurar la forma en que el hombre percibe el espacio en siete cate gorías especificadas en orden creciente de abstracción':

- El **espacio pragmático**, que integra al hombre con su ambiente «orgánico» natural. Lo percibe de una forma innata físicamente.
- El **espacio perceptivo**, que es esen¬ cial para su identidad como persona, le si¬ túa y orienta.
- El **espacio existencial**, que le hace pertenecer a una totalidad social y cultural.
- El **espacio cognoscitivo,** que signinfica que es capaz de pensar acerca del espacio.

- El **espacio expresivo** o **artístico**, que es el creado por el hombre para expresar la estructura de su mundo.
- El **espacio estético**, que es la des cripción teórica del espacio expresivo o artístico, y por último
- El **espacio lógico,** que nos ofrece los instrumentos para describir los otros espacios de una forma abstracta.

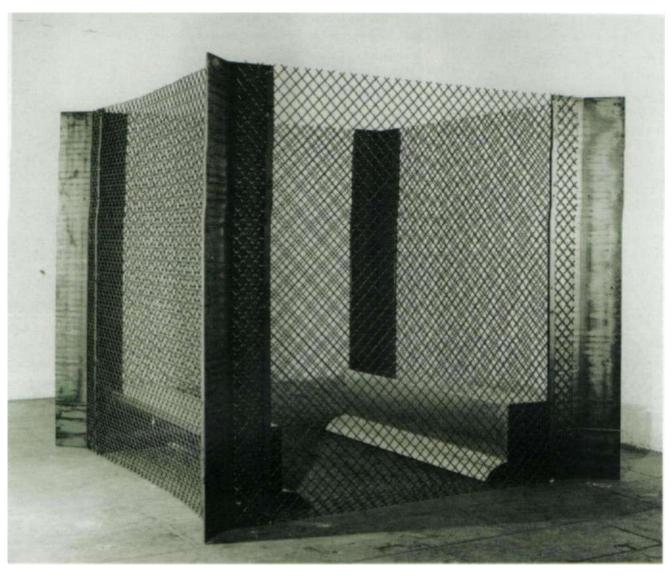
### El espacio como envolvente, como contenido

El espacio lo relacionamos también con la capacidad de contener cuerpos, lo que obliga a considerar el vacío como objeto de estudio, ya sea como envolvente o como contenido. El espacio como envolvente o continente es el lugar donde colocar los volúmenes, organizado de acuerdo a las tres coordenadas básicas. Percibimos la espacialidad, vinculándonos con los volúmenes que en ella habinan, generadores, a su vez, de espacio. Lleno y vacío no son sino modos de nombrarlo.

Para percibir realmente esta espacialidad debemos introducirnos en el espacio, recorriéndolo, contemplándolo así desde todos sus puntos de vista. Sólo a través del desplazamiento comprendemos su esencia, es decir, sólo a través del cambio y del tiempo se nos hace asequible.

El término volumen es un sustantivo latino, *volumen*, que significa «todo objeto enrollado, cosa que se dobla y da giros». El término procede también del verbo latino *volvo*, *volvere*, «rodar, hacer rodar».

Geométricamente, el volumen lo definimos como espacio ocupado por un cuerpo. Pero realmente lo que percibimos será su forma y a través de ella intuimos el espacio ocupado. Este espacio ocupado se denomina espacio positivo y el que rodea a los objetos, espacio negativo. El volumen no sólo comportará espacio exterior a las figuras, ya que en ocasiones éstas poseen un espacio interior (fig. 6).



Susana Solano, Naixement de Valentina, 1988.

Y así aparece el vacío, vacío en el interior de los volúmenes, dentro de los límites de la propia masa. Pero éste tam¬ bién puede ser exterior, configurador de los cuerpos en las fronteras de las formas, en la unión visual de diferentes huecos.

La escultura ha trabajado con los valores de lleno y vacío fundamentalmen¬ te a lo largo del siglo XX, ya que fue una preocupación primordial para ella desen¬ trañar los misterios del volumen. Mostrar su interioridad, su espacio interior, siendo

capaz de crear una forma a partir del vacío que estructura el interior de la pieza. Al observar, por tanto, una escultu¬ ra percibimos, por un lado, su volumen ocupando una porción de espacio y, simultáneamente, el vacío que genera a su alrededor. Pero también percibimos un espacio interior, hueco o lleno, que inevi¬ tablemente habla de los límites, los lími¬ tes del volumen.

No es un problema nuevo de la escultura, pero a lo largo de la historia se ha abordado de modos muy diferentes.

#### El espacio escultórico

### Tratamiento del espacio por las diferentes corrientes

El concepto de espacio en el arte ha ido modificándose con la aparición de los avances científicos y de las corrientes de pensamiento. Así pues, el paralelismo entre pensamiento/filosofía y arte es lógico por su coincidencia en el tiempo y por tratarse de formas de expresión cultural de cada época.

Como es lógico, el concepto de espacio escultórico se ha ido transformando a lo largo de la historia, acomodándose a las diferentes etapas de asimilación del hecho espacial.

Así, el hombre primitivo concebía el espacio como algo subjetivo; para este hombre el espacio ejercía una hegemonía sobre él. Los creadores en esta época pensaban en lugares concretos y no en un espacio abstracto. La mitología dio el valor emocional y simbólico a esos lugares, mientras que la escultura prehistórica representa formas cerradas y pequeñas, abarcables con las manos, con el aparente objetivo de controlar una parte del espacio, en un intento de dominio sobre él (fig. 7).

Desde este primer inicio de forma cerrada y simbólica, el ser humano ha ido abriendo este espacio escultórico poco a poco hasta la llegada del siglo XX, que supuso la ruptura total con el bloque cerrado y la apertura del mismo hacia el exterior.

El escultor egipcio partía siempre de un bloque de piedra prismático y no de la piedra en bruto. En la cara frontal del prisma representaba la figura de frente y en los lados el perfil. Trabajaba, pues, con un espacio rígido y simétrico que parece ser consecuencia de una sociedad radicalmente jerarquizada. Si la cultura egipcia influyó en muchas de las civilizaciones antiguas, sus normas de representación espacial también dejaron una huella imponente, gracias, sobre todo, a la particularidad de su espacio cerrado pero pode-

roso por la rotundidad de sus volúmenes. La representación en Egipto está ligada esencialmente a la superficie plana, cerra¬ da y compacta, que mantiene un fuerte carácter simbólico (fig. 8).

Con Grecia, el humanismo alcanzó su máximo esplendor, siendo el hombre el verdadero centro del universo. Los griegos incorporan el realismo y la lógica visual en las artes plásticas. De este modo, la geometría, la astronomía y el arte sustituyen a los valores sobrenaturales y a los símbolos supersticiosos. En esta época se incorporan los valores lógicos y objetivables. Los espacios se conciben como símbolos conceptuales, naciendo el espacio cósmico tridimensio-



7. Venus de wmendorí, 25000 a.c.

8. Tríada de Mikerino, 3000 a.C.





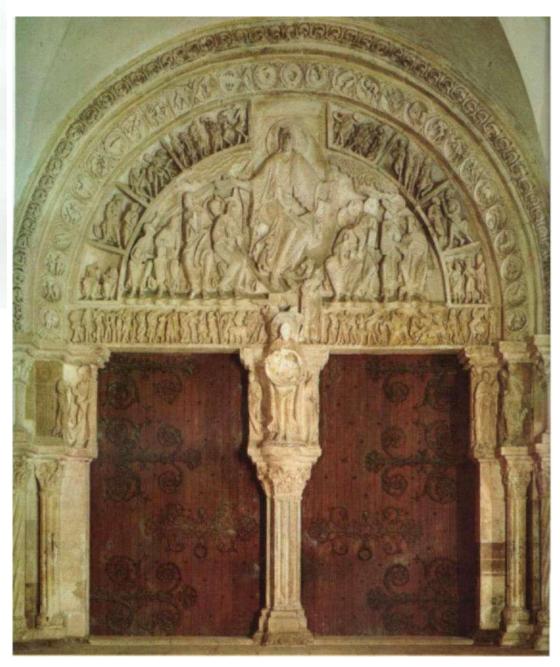
 Afrodita de Melos, conocida normalmente como Venus de Milo, 110 a.C.

nal, de distancia y proporciones enormes pero medibles.

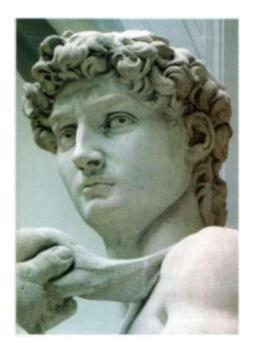
Con respecto a la escultura, el escultor griego supera la superficie del plano,
pero todavía su espacio sigue estando
condicionado por el bloque cerrado (no
obstante, en determinados momentos,
como en el periodo helenístico, se observa
una inquietud por integrar en la obra el
espacio envolvente) (fig. 9).

La Edad Media supuso un cierto salto atrás con relación a la tendencia

marcada por griegos y romanos. La escultura románica aportó figuras no naturalistas sino simbólicas, marcando a los «cristianos» el camino de su salva¬ ción, creando una espacialidad jerarqui¬ zada y subordinada a la idea religiosa, pero muy expresiva. La escultura pierde la independencia de etapas anteriores y pasa a integrarse en la arquitectura, adaptando su tamaño y formas a los espacios que le permite ocupar la arqui¬ tectura (fig. 10).



10. Santa María Magdalena, iglesia de Vézelay, 1140.



11. Michelangelo Buonarroti, David (fragmento), 1502-1504, Florencia.

Durante la etapa gótica, la escultura continúa formando parte de la arquitectura; sin embargo, comienza a recuperar un sentido propio. Las figuras recobrarán cierto naturalismo y serán cada vez más realistas. Se busca la belleza ideal de las formas naturales con sencillez y predominio del carácter narrativo. Pero aún no ha desarrollado un lenguaje completamente independiente.

En el Renacimiento se vuelve a un espacio lógico y medible. Por tanto, se dejan atrás las supersticiones y los valores sobrenaturales. La escultura establece como nuevos objetivos la proporción, el canon y la simetría. En su modelo de espacio, la geometría pasa a ocupar un primer lugar con el descubrimiento de la perspectiva. Del mismo modo, el cuerpo humano, ese espacio propio vivido y sentido, se convierte en objetivo de estudio, su conocimiento, su naturaleza y su funcionamiento propiciaron la creación de una escultura figurativa como meta, en la que el estudio de sus proporciones fue esencial (fig. 11).

Con el Barroco da comienzo la apertura del concepto de espacio cerrado que se tenía hasta ese momento. El bloque cerrado empieza a abrirse al entorno circundante y las figuras representadas comienzan a proyectarse espacialmente hacia afuera. Es el triunfo del movimiento y el fin del equilibrio y la serenidad anteriores. Las composiciones se liberan de la simetría, y los brazos y manos de las esculturas se abren, intentando atrapar el espacio exterior. Las esculturas invitan al espectador a que se adentre en su espacio, comunicándose con él de una forma dinámica, a través de composiciones retorcidas y dramáticas que obligan al público a rodearlas (fig. 12).

En el Neoclasicismo se frena la apertura que se produjo con los escultores barrocos, debido al desarrollo de la arqueología, por un lado, y a las teorías de contención de las expresiones de Lessing<sup>5</sup>, por otro. En el segundo tercio del siglo XIX, el escultor romántico vuelve a querer expresar las emociones de los seres humanos, y esto lo transmite con un movimiento intenso y dramatizado con composiciones complejas y agitadas. La escultura vuelve a estar vinculada a la arquitectura y, por tanto, se ubica en ese





12. Frangois Girardon, Rapto de Proserpina, 1677-1699, mármol.

13. Frangois Pude, La partida de los voluntarios de 1792 o La Marsafcca. 1833-1836.



14. Auguste Rodin, Los burgueses de Calais, 1885.

marco arquitectónico, desarrollándose fundamentalmente en el monumento urbano y en los cementerios (fig. 13).

15. Wilhelm Lehmbruck,
El guerrero agonizante, 1916.

En el último tercio de siglo, los impresionistas recuperan para la escultu¬ ra una serie de recursos que se habían reservado para la pintura, tales como el empleo del color y un especial tratamien¬ to de luces y sombras no subordinados necesariamente al volumen. No se rompe todavía con la concepción espacial cerra¬ da, pero Rodin inicia una serie de cambios que harán que en el siglo XX comience una auténtica revolución en el modo de concebir el espacio en la escul¬ tura (fig. 14).

Rodin crea su espacio escultórico con fuertes contrastes de luz, creados por medio de superficies y volúmenes aboce¬tados, e inicia así el camino hacia la abstracción. Asimismo, con su forma de trabajar a base de moldes de figuras (fun¬damentalmente brazos y piernas) asentó las bases para la escultura expresionista y cubista.

Los expresionistas trabajan con un espacio distorsionado y estilizado, un espacio subjetivo en el que intentan plas¬ mar las emociones del artista. Y aunque la forma de la pieza seguía manteniéndose reacia a mostrar su interior, a partir de este momento es cuando se comienza a rom¬ per con el bloque cerrado y los estilos del pasado. Es el inicio de lo que se ha deno¬ minado la «apertura del bloque» (fig. 15).

### Espacio interior y espacio exterior

El siglo XX aportó una nueva forma de ver la escultura; en él convivieron artistas que han seguido avanzando en las pautas de los conceptos tradicionales, con otros que han ido abriendo nuevas vías para la

investigación en el campo del espacio. Esto ha provocado una mezcla de tendencias que requiere de lecturas más complejas sobre la obra de autores de muy diversa índole.

Una de las inquietudes de los artistas, a principios de siglo, fue liberar a la escultura de la forma cerrada y densa. El bloque cerrado que comenzó a abrirse con el Barroco, se abre ahora rotundamente, dejándonos ver su interior y mostrando espacios inaccesibles hasta el momento y modos de interpretarlo que rompen con los límites tradicionales (fig. 16).

Los artistas cubistas fueron los precursores de este nuevo camino de la escultura. Se centraron en abrir las formas y liberar así la composición de tal modo que la luz y el aire pudieran circular a través de ella. Conviven en esta época formas abiertas y cerradas, que hacen que varíen las relaciones hasta entonces existentes entre escultura y espacio.

Con ellos, el interior se convierte en un nuevo exterior, en el que concavidad y convexidad tienden a equilibrarse. Juegan con las transparencias, utilizan líneas y planos, sustituyendo las formas sólidas. Asimismo, dejan atrás las reglas de la perspectiva y buscan la estructura o esqueleto de los objetos y muestran su multiplicidad de puntos de vista. Rompen con los modos y leyes anteriores y desarrollan una fórmula esquemática, aunque todavía apoyada en la figuración.

La penetración en el volumen, creando planos contrapuestos e incorporando el hueco, les facilita jugar con las luces y las sombras, variando así la relación existente hasta entonces entre la masa y el vacío. Siegfried Giedion afirmó: «Considera los objetos relativamente, esto es, desde varios puntos de vista, ninguno de los cuales tiene predominio absoluto. Y en esta disección de objetos, llega a verlos simultáneamente desde todos los lados, desde arriba y desde abajo, desde dentro y desde fuera. Su contemplación gira en torno a los objetos,

penetrando en su interior». Y continúa: «La representación de objetos desde varios puntos de vista introduce un principio que se halla estrechamente ligado con la vida moderna: la simultaneidad».

El contorno de la pieza no queda definido, ya que puede pertenecer tanto al espacio positivo como al negativo creado. Desaparece la barrera hasta entonces existente entre pieza y espacio, y las formas de la escultura ya no son contenidas sino que invaden su entorno, dividiéndolo y cruzándolo, abriéndose hacia él.

Alexander Archipenko fue el primer artista, en 1909, que comenzó a introducir el hueco en la escultura. Con ello se convirtió en uno de los pioneros en reconsiderar los límites exteriores, dando paso a un nuevo camino: el de la abstracción. Ésta comenzó apoyándose en los temas hasta entonces tradicionales para, poco a poco, liberarse del corsé de la realidad hasta acabar prescindiendo totalmente de ella.

Archipenko, mediante la excavación de los volúmenes sólidos, creando formas cóncavas, introdujo el espacio circundante a la escultura y lo transformó en un elemento escultórico más. Lo expresa muy bien Sigfried Giedion7: «En sus figuras de bronce, lo sólido y lo vacío, lo de dentro y lo de fuera, fluyen continuamente entre sí. Archipenko describe esto como la modulación del espacio y lo cóncavo. Sus continuas transiciones intangibles desde volúmenes convexos firmemente modelados hasta interiores cóncavos simbolizan esta modulación». Valora tanto el hueco como el lleno jugando así con el espacio definiéndolo mediante líneas sólidas. «Desarrolló su propia teoría sobre las formas complementarias, basadas en la máxima de que cada espacio vacío produce su contraimagen imaginaria»<sup>8</sup> (fig. 17).

Boccioni siguió desarrollando esta línea de investigación y en 1910, en el teatro Chiarella de Turín, presentó su «Manifiesto Técnico de la Escultura



16. Alexander Archipenko, Mujersentada, 1911.

«[...] He unificado en una forma lo intangible; el espacio, la transparencia, la luz y el reflejo.»



17. Humberto Boccioni, Desarrollo de una botella en el espacio, 1912.





 Naum Gabo, Diagrama de cubos construidos, 1937.

Futurista» en el que dice: «Hay que partir del núcleo central del objeto para descubrir formas nuevas que lo atan, invisible y matemáticamente, al infinito plástico aparente y al infinito plástico interior». Para él existen fuerzas que atraviesan los objetos en el espacio y «fusionan los blo ques de atmósfera con la realidad»'. Rompe con los contornos de las esculturas y crea una prolongación dinámica con el espacio. Él mismo formula: «Mi conjunto escultórico se desarrolla en el espacio formado por la profundidad del volumen y muestra la densidad de cada aspecto y no un simple número de aspectos inmóviles en forma de silueta». Los futuristas, de este modo, continúan la senda abierta, promocionando un espacio abierto y dinámico.

Los constructivistas avanzaron en las mismas ideas desarrolladas por los cubis¬ tas, pero abandonando toda referencia figurativa.

«Espacio y tiempo han renacido hoy para nosotros. Espacio y tiempo son las únicas formas sobre las cuales la vida se construye y sobre ellas se debe edificar el arte»<sup>16</sup>.

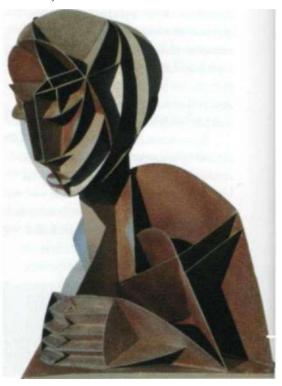
Para Naum Gabo & Antoine Pevs¬ner, la escultura debe ser capaz de recibir el espacio desde cualquiera de sus lados y nos dicen como llevarlo a cabo: «[...] tomamos cuatro planos y configuramos el mismo volumen que con una masa de cien kilos. Mediante este sistema restitui¬mos a la escultura la línea en tanto que dirección, cosa que un prejuicio secular había ocultado. Por este medio afirma¬mos en ella la profundidad, única forma de espacio»" (fig. 18).

Naum Gabo no sólo nos lo explicó sino que en 1937 realizó un diagrama dibujando un cubo cerrado compuesto por cuatro planos. Posteriormente dibujó el mismo cubo abierto, sin las caras late¬rales, atravesado por dos planos diagona¬les. Su escultura *Cabeza n*° 2 (1916) se apoya en el mismo principio (fig. 19).

Son planos que radian del centro, creando espacios vacíos. Un armazón que es estructura de la pieza y que el ojo

19. Naum Gabo, Cabeza n.º 2, 1916.

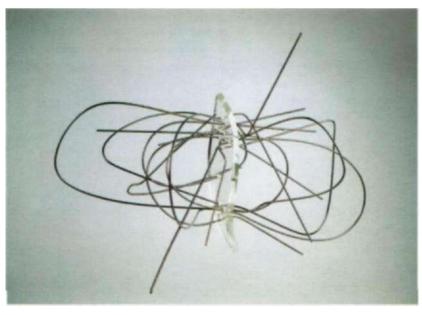
«Espacio y tiempo son las únicas formas sobre las cuales la vida se construye, y sobre ellos se debe edificar el Arte."



humano envuelve para ver la globalidad de la forma, cerrando las superficies. Él crea la escultura a partir del vacío que hay en el interior de la pieza. Según Rosalind Krauss, «La importancia simbó¬ lica de un espacio interior, central, del que se deriva la energía de la materia viviente, a partir del que se desarrolla su organización, como lo hacen los anillos concéntricos que anualmente se constru¬ yen hacia fuera desde el corazón de los troncos de los árboles, ha jugado un papel crucial en la escultura moderna»<sup>12</sup>.

Los escultores constructivistas trabajaron identificando estructura y superficie de la forma escultórica. Buscan el
equilibrio de la pieza mediante un juego
de ritmos estéticos relacionados con la
matemática. Crean formas abiertas en las
que los espacios negativos penetran en la
pieza y el aire es un componente más.
Esto fuerza a que no exista una posición
estática desde la que el espectador obtenga toda la información, su ojo debe
moverse y debe circular por toda la pieza
(fig. 20).

«Así, una creación espacial moderna no consiste en un conglomerado de pesadas masas constructivas, ni en la formación de cuerpos vacíos, ni en las posiciones relativas de volúmenes bien



ordenados, ni en un ordenamiento, como otro cualquiera, de células únicas de idéntico o distinto contenido de volumen. La creación espacial es un entrelazamiento de las partes del espacio. Este espacio es definido en el plano mensurable por los límites de los cuerpos y en el plano no mensurable por los campos de fuerza dinámicos. La creación espacial se convierte en el nexo de entidades espaciales, no de materiales de construcción»<sup>13</sup>.

El camino abierto por los constructivistas facilitó que otros escultores

20. László Moholy-Nagy, Forma dual con varilla de cromo, 1946. «Dado que la luz es un problema espacial y temporal, la mera acentuación de la cuestión luminosa nos lleva al terreno de una nueva concepción espacial que resultaría prematuro analizar hoy. Sin embargo, es posible describirla con un palabra: suspensión.»



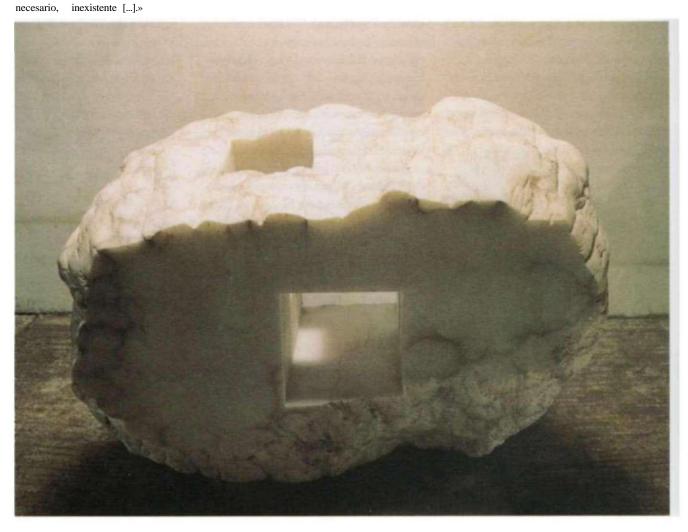
HenryMoore, Figura rota,
 1975.

«Un agujero puede teneren si tanto significado como una masa sólida. La escultura en el aire es posible allí donde la piedra contiene solamente el agujero que es la forma deseada y pensada.» 22. Eduardo Chillida, Elogio de la luz XX, 1990.

«El gran espacio creado dentro de ella no sería visible desde fuera, pero los hombres que penetraran en su corazón verían la luz del sol, de la luna, dentro de una montaña volcada al mar, y al horizonte, inalcanzable,

comenzaran a ver el interior de las piezas como un elemento más, configurador de la obra, y a aplicarlo en sus creaciones. Se abrieron así dos vías de trabajo; una de ellas sería la que tomaron escultores como Henry Moore y Barbara Hepworth, que comenzaron a perforar sus volúmenes creando un vacío y planteándose el problema de los límites. A pesar de que el ojo humano atraviesa el centro de la pieza, éste, instintivamente, dibuja la figura completando la percepción de la obra. El trabajo de estos escultores analiza el volumen yuxtaponiéndolo al hueco. Las formas envuelven al vacío, que es la verdadera esencia de la composición. Henry Moore comenta de su propia obra: «la escultura aérea es posible: la piedra o madera se limitan a rodear el hueco, que es la forma principal de la figura» (fig. 21).

En nuestro país, Chillida se introdujo dentro del espacio de la escultura hasta encontrarse con su vacío, siempre respetando al máximo las propiedades específicas de los materiales escultóricos. Su último gran proyecto (1994) fue el diseño (sin construir) de una gran escultura en el interior de la montaña de Tindaya (Fuerteventura). Ideó la creación de un cubo de 50 metros de lado con tres comunica ciones con el exterior: una simbolizaría el Sol, otra la Luna y otra el horizonte. Este proyecto pretendía llevar al espectador al interior de la roca para que en esta especie de templo comulgara con un nuevo espacio vacío. Es un homenaje al hombre como parte de la Tierra. La idea surgió de las piezas realizadas en 1965, Elogio de la luz, Elogio de la arquitectura y Homenaje a Kandinsky, que eran bloques de ala-



bastro en los que realizó una serie de pene¬ traciones. Quería trabajar la escultura des¬ de dentro, desde su interior, para construir en ella con el vacío (fig. 22).

Oteiza, del mismo modo, trabajaba en la búsqueda del espacio vacío, para ello debía de eliminar la materia que éste ocupaba. A base de excavar en el interior del bloque llegó a penetrar en su totalidad, mediante un proceso que llamó «desocupación del espacio». «El vacío es por desocupación del espacio... un silencio espacial abierto...»<sup>14</sup>. Oteiza lo define de este modo, vacía el interior del cuerpo y mantiene el volumen a base de planos que constituyen la escultura (fig. 23).

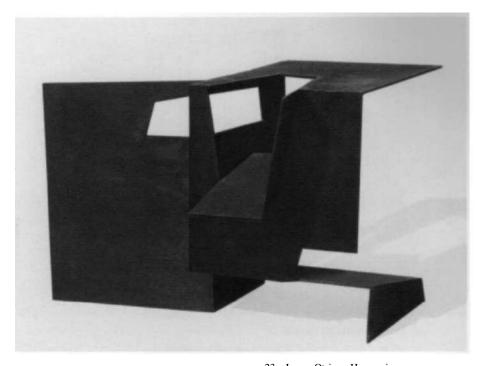
Otro grupo de escultores, partiendo de la herencia de los artistas cubistas y constructivistas, reclaman una mayor implicación por parte del espectador. Así, por ejemplo, los artistas del «minimal art»" rompieron los límites de la escultura desplazando el centro de la obra y situán¬ dolo en torno al observador, de modo que recaba de éste una posición activa.

Los artistas minimalistas defienden el reencuentro con las estructuras prima¬rias, eliminando todo lo accesorio, en una búsqueda del orden y la claridad estética. La descentralización de la obra escultóri¬ca, con su efecto asociado de desborda¬miento del contorno, va a ser el paso más decisivo para que la escultura rapte el espacio que se encuentra a su alrededor y lo incorpore a la propia obra»¹6 (fig. 24).

Para ellos, el espacio es un elemento

muy importante, ya que es configurador de la propia obra. La escultura ocupa un espacio que a su vez es parte de la pieza.

• El espacio puede pensarse como un área cúbica ocupada por un volumen tridi¬mensional. Cualquier volumen va a ocurar espacio. Es aire y no puede ser visto. El el intervalo entre las cosas que pueden ser medidas. Los intervalos y mediciones pueden ser importantes para una obra de irte. Si ciertas distancias son importantes, se harán obvias en la pieza. Si el espacio riene una importancia relativa, puede ser



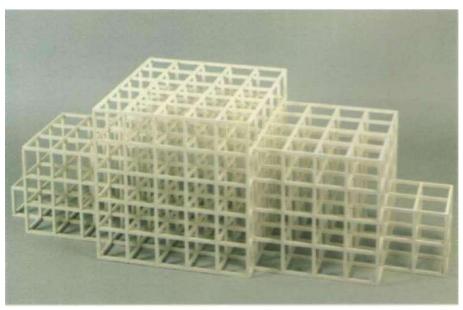
regularizado e igualado (cosas ubicadas a distancias iguales) para mitigar cualquier interés en los intervalos. El espacio regu¬ lar puede también devenir en un elemen¬ to para medir el tiempo, una especie de pulso regular. Cuando el intervalo se mantiene regular todo lo irregular gana en importancia»<sup>17</sup>.

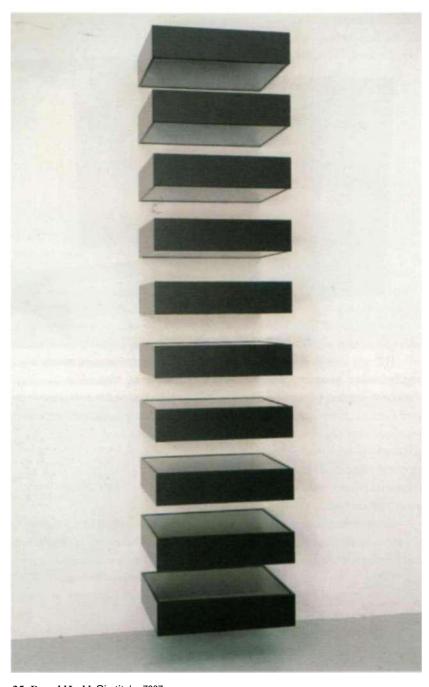
Estos artistas incorporaron la figura del módulo al campo de la escultura, formando parte de ella como estructura 23. Jorge Oteiza, Homenaje a
Mallarmé, 1958.

«El vacío es por desocupación de
espacio [...] un silencio espacial
abierto [...].»

24. SolLeWitt, Estructura n° 11, 1986.

«Usar repetidamente una forma simple reduce el campo de la obra y concentra la intensidad en la distribución de la forma.»





25. DonaldJudd, Sin título, 7967. «El espacio tridimensional es el verdadero espacio.»

geométrica, fabricada generalmente de manera industrial con elementos prefarbricados que se repiten a intervalos constantes (fig. 25).

Preocupa también a estos escultores el tamaño de la obra, ya que éste influye en la percepción de la misma y en la relación del espectador con la pieza. «Determinar el tamaño de una pieza es difícil. Si una idea requiere tres dimensiones, entonces parecería que cualquier tamaño

está bien. La pregunta sería cuál es mejor. Si la cosa fuera gigante, entonces el tama ño en sí sería impresionante y la idea se perdería del todo. Igualmente, si la cosa es demasiado chica, puede ser inconsecuente. La altura del observador puede determinar la obra, así como también el tamaño del espacio en donde será ubicada. El artista puede querer ubicar objetos más abajo o más arriba de la mirada del observador. Creo que la pieza debe ser lo suficientemente grande para dar al observador la información que necesita para entender la obra, y debe por lo tanto ubi carla de tal modo que facilite esta comprensión. (A no ser que la idea sea de impedimento y requiera dificultad de visión o acceso.)»18.

Tanto el hecho de descubrir el vacío en su función de elemento generador de la propia obra escultórica, como el nuevo papel activo del observador, son aspectos que han ido adquiriendo una importancia cada vez mayor a lo largo del siglo pasado, permitiendo a la escultura explorar nuevos caminos.

#### Escultura habitada

La creación de huecos y vacíos posibilitó que la escultura mostrase a la vista espacios hasta entonces vedados. El paso lógico posterior es la consecución de esculturas habitables, ya sea física o mentalmente. Las fronteras entre arquitectura y escultura se han roto y el escultor ha indagado en la problemática del arquitecto tanto como el arquitecto se ha dejado seducir por las formas de la escultura, creando estructuras arquitectónicas que han tenido protagonismo tanto en el interior como en el exterior de edificios y construcciones que, en realidad, se podrían denominar esculturas habitables. Son obras que plantean una relación diferente con el espectador ya que lo acogen o lo pueden acoger.

Uno de los primeros arquitectos que revolucionó el campo de la arquitectura, jugando con los volúmenes arquitectónieos con la finalidad de hacer esculturas habitables, fue Charles Edouard Jeanneret, Le Corbusier. Con su obra *Notre-Dame-du-Haut*, en Ronchamp, abrió camino a un nuevo campo: la escultura arquitectónica. En su interior todo está diseñado de tal modo que se crea una atmósfera mística jugando con la luz, a la cual el autor concedía un papel esencial; para él «la luz es el espacio». Podría decirse que esta arquitectura pretende ser escultura, una escultura cuya luz descubre un espacio interior que recorrer (fig. 26).

Un ejemplo más próximo en el tiempo y en el espacio lo tenemos en la obra emblemática del arquitecto Frank O. Gehry: el museo Guggenheim de Bilbao. Esta escultura-edificio está compuesta por volúmenes ortogonales o curvados de titanio, piedra caliza y vidrio, con un interés especial por la luz y la transparencia en el interior del edificio.

Es una escultura colocada en la entrada de la ciudad. Una escultura hue¬ ca que permite el tránsito del observador para descubrir las múltiples facetas, tanto del espacio exterior como del interior, en el que penetra, accesible y habitable como es. Un espacio escultórico que admite ser recorrido, descubriéndonos



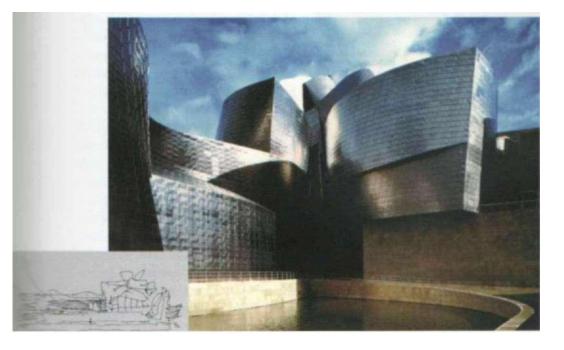
otra forma de percibir la escultura, sus entrañas, su interior.

Incluso el modo de trabajar de este arquitecto está más cerca de la escultura que de la arquitectura, ya que opera con dibujos y maquetas que abordan proble¬ mas formales muy cercanos a los del escultor. Una vez satisfecho el carácter es¬ cultórico de la maqueta, el resto del pro¬ ceso se supedita a dicho valor (fig. 27).

El arquitecto Robert Venturi junto a su mujer Denise Scott Brown, urbanista y

26. Charles Edouard Jeanneret,
Le Corbusier,Notre-Dame-duHaut, 1951 (en Ronchamp,
Haute-Saóne).

«La arquitectura es el juego sabio, correcto y magnífico de los volúmenes reunidos bajo la luz.»



27. Frank O. Gehry, Museo
Guggenheim de Bilbao, 1997.
«A veces empiezo a dibujarsin
saber exactamente a dónde voy.
Hago trazos familiares que
evolucionan hasta convertirse en
el edificio que tengo tendencia a
dibujar [...].»



Robert Venturi y Denise Scott,
 Benjamin Franklin's House,
 Filadelfia, 1976.

Olafur Eliasson, Opinión espiral, 2002.

«Que los visitantes intenten ponerse en los ojos del museo y mirarse a sí mismos.» arquitecta, diseñaron el *Benjamin Fran-klin's House*, en Filadelfia, un monumento en honor a Benjamin Franklin. Está configurado, únicamente, por la silueta de los edificios que formaban la auténtica y desaparecida casa del científico. Basándose en los planos originales, realizaron una reconstrucción de las líneas principales de los edificios que la integraban.

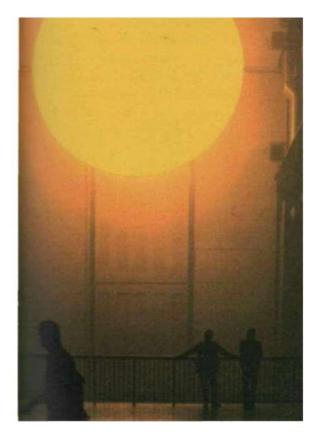


Entre ellos aparece una recreación del antiguo patio, pavimentado con frases escritas por Franklin a su mujer durante la construcción de su vivienda común. Historias de esta tierra habitada. Una escultura lineal que nuestro ojo se encarga de completar, dotando a este espacio de una habitabilidad ficticia (fig. 28).

El escultor Olafur Eliasson, en su instalación en el palacio de Cristal de Madrid, en enero de 2003, crea también diversos espacios escultóricos de una forma más lúdica y divertida. En su obra *Opinión espiral 2002* juega con las reflexiones de la luz y la óptica a través de un calidoscopio de espejos dispuesto en un túnel aislado. El público, al adentrarse en la obra, ve su reflejo repetido una y otra vez en una infinidad de cristales, un juego que invita a la fragmentación del espacio en múltiples imágenes en la que el visitante es igualmente protagonista.

En esta obra, espacio y tiempo muestran una fusión claramente expues¬ ta, ya que cada instante del recorrido introduce cambios constantes en la percepción de entorno (fig. 29).

Mención especial merece, por su monumentalidad, la obra de este mismo autor The Weather Project, instalada en la Tate Modern y su sala de Turbinas. Al entrar en el grandioso espacio se siente una cierta confusión pues, a pesar de tratarse de un lugar cerrado, los elementos empleados crean en el espectador el efecto de haber salido a un espacio más abierto, más libre y más natural que el propio cauce del río en el que está ubicado el edificio. Es una escultura habitable en la que, al entrar, tenemos la sensación de estar de nuevo en el espacio exterior. Nos sorprende una gran niebla que es generada por unos surtidores de humo que se accionan periódicamente, y al fondo aparece una media circunferencia anaranjada, que se refleja en un enorme techo de espejos, dando lugar a la ilusión de un sol al atardecer. Se respira una gran sensación de inmensidad y de paz, y el público extasiado

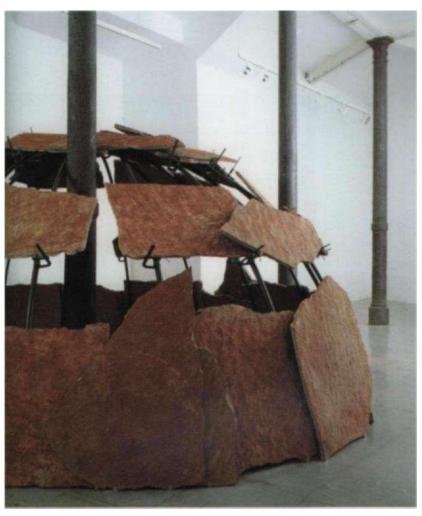


30. OlafurEliasson, The Weather Project, 2003. «La naturaleza dentro de este entorno cerrado, como cualquier naturaleza exterior, no tiene esencia, no tiene secretos reales para descubrir.»

se tumba en el suelo a contemplar seme¬ jante espectáculo (fig. 30).

Desde 1968 Mario Merz aborda el tema de la habitabilidad escultórica des¬ de el lugar de la guarida. Espacios mági¬ cos y protectores asociados al iglú. «Hice el Iglú por tres razones que se entrecru¬ zan: la primera, el abandono del plano mural; luego, la idea de crear un espacio independientemente del hecho de colgar algunas cosas en la pared o bien, de des¬ colgarlas de la pared y colocarlas en la mesa.. De ahí la idea de iglú como idea de repació absoluto en sí mismo: no está modelado, es una semiesfera ubicada en tierra.» Espacio que nos da sensación de

protección y cobijo, un espacio ideado para mirar el interior de uno mismo y que concibe la casa y el hogar como prolongación del ser humano. Merz nos dice que -la única escultura posible es una



casa auténtica»<sup>211</sup> (fig. 31). Sus obras nos remiten a la sensación de protección ancestral que nace de las formas esféricas y cerradas, invitándonos a la meditación. Una estructura que densifica el espacio interior con su capacidad habitable. Son obras que provocan una reflexión sobre las formas sencillas y primitivas, huyendo de la uniformidad opulenta que idealiza la actual sociedad globalizada.

# Ruptura de límites. Conquista de nuevos espacios: arte y naturaleza

¿Por qué acotar la acción artística a los espacios ya conocidos, convencionales? Si se han roto las fronteras hacia el intetior de la escultura no es posible mantener otras externas a ella.

31. Mario Merz, Sin título, 2002.

«Se trata de formas válidas en el siglo pasado, hoy ya no cuentan nada. Un iglú es lo que es, es un iglú. Una fusión de varios lenguajes y de varios pensamientos, de observaciones geométricas, aritméticas y geográficas.»



32. Agustín Ibarrola, Bosque pintado, Orna, Bizkaia, 1983-1991. «Pienso que el problema del espacio es inseparable del modo en que el hombre vive su relación con el entorno, y de la manera en en que da sentido estético a su experiencia.»

En los años sesenta, los artistas experimentan con los espacios naturales (mar, montaña, desierto), se inicia el Land Art" o arte de la tierra. A través de sus planteamientos, los autores hacen suyas algunas de las reflexiones del ecologismo, y a menudo se encaminan a criticar los daños que el hombre causa en el medioambiente (fig. 31).

Los artistas rechazan el marco cerrado del museo o galería, utilizan espacios naturales, donde arte y naturaleza forman una unidad. Quieren una naturaleza genuina, apartándose de los núcleos de población y ocupando espacios donde la distinción entre lo público y lo privado no tenga sentido. Algunas de las obras no dejan marca alguna en el paisaje de su entorno que les rodea, otras, sin embarago, lo modifican tangiblemente.

La localización de la obra adquiere entonces gran importancia, contribuyendo directamente al resultado final por formar parte del producto escultórico. Es un territorio específico el escogido, donde el escultor organiza y relaciona su escultura con el ambiente, buscando la compatibilidad y armonía, atendiendo a las características físicas, culturales y constructivas del lugar. No es sólo un elemento a tener en cuenta para su ubi cación, sino que tiene consideración de elemento configurador de la obra. No es un simple marco o fondo para sus esculturas, sino que se persigue que forme parte intrínseca de la obra.

La fusión que nace entre escultura y naturaleza desarrolla un intercambio enriquecedor para ambas. La actitud del artista logra crear un entorno casi mági¬ co en el que tanto las características geo¬ gráficas como históricas o medioam¬ bientales enriquecen estos espacios que adquieren tintes sagrados. Muchas de es¬ tas obras están inspiradas en los territo¬ rios sagrados de las construcciones neolí¬ ticas como Stonehenge, usando del mismo modo trazos elementales y sim¬ ples, y expresando así reflexiones profun¬ das, esenciales, sobre el hombre y la na¬ turaleza (fig. 33).

Estas esculturas se encuentran loca¬lizadas en zonas deshabitadas y retiradas. Por ello, el espectador no tiene un fácil acceso a ellas e incluso, en algunas oca¬siones, la visión de la obra es inaccesible en su totalidad, a no ser que se visione desde el aire como en la *Spiral Jetty*, lo



33. Stonehenge. Neolitico. Wiltshire, Inglaterra.

que la hace doblemente difícil y lejana al público (fig. 34).

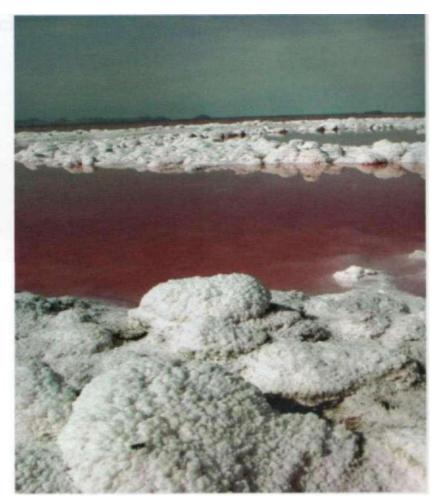
Hoy más que nunca se hace necesa¬rio que aceptemos la invitación de estas esculturas de trasladarnos a estos empla¬zamientos y que conectemos íntimamen¬te, igual que hacían nuestros antepasa¬dos, con la esencia de la naturaleza, y llegar a una armonía y fusión con ella. Son piezas que logran sacar de nosotros mismos la sensibilidad, quizás olvidada, necesaria para llegar a percibir estética¬mente los fenómenos naturales.

La localización de estos espacios, y su categorización como productos de creación, planteó un nuevo problema a los artistas, ya que muy poca gente puede observar estas obras directamente, quedando fuera de los circuitos comerciales (fig. 35).

La fotografía, los dibujos, mapas y videos solucionaron este problema. De este modo, la documentación obtenida adopta la función de la obra tradicional, pudiendo así llegar a un gran número de personas, evitando los inconvenientes de los traslados a los difíciles emplazamientos en que se solían ubicar estas intervenciones. Surge así una contradicció

tervenciones. Surge así una contradicción con el espíritu primitivo de estos artistas que rechazaban los espacios privados de

55 tWalterde María, The Lightning Field
Campo de relámpagos). 1974-1977, Quemado.
Muevo México.



Robert Smithson, Spiral Jetty, 1970, Gran
 Lago Salado, Utah.

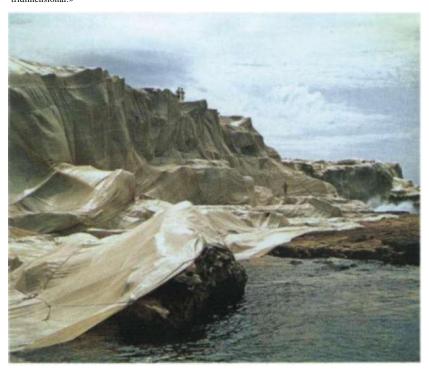




36. Roben Smithson, Line of
Wreckage, 1968.
«El contenedor es en sí un
fragmento, en cierto sentido algo
que podría llamarse un mapa
tridimensional.»

galerías, museos, etc., y, sin embargo, aca¬ ban sucumbiendo a ellos.

Robert Smithson dio con una fórmula más sofisticada o completa de



presentar sus obras, ya que no sólo mos¬ traba los registros visuales de la obra, sino que exponía también elementos (non site) hallados en el lugar, tales como pie¬ dras, conchas, arena o materiales arranca¬ dos de su ubicación original (site). Los elementos exhibidos en la galería nos remiten al site, y se crea una relación en¬ tre ambos elementos, entre la presencia y la ausencia. Su mensaje dirige, en cierta manera, nuestro pensamiento hacia la grandeza de la naturaleza y al efecto da¬ ñino que producimos en ella (fig. 36).

En algunos casos, las imágenes fotográficas realmente construyen una visión más integral del conjunto, supliendo el espacio real y creando otro evocado por un medio bidimensional (fig. 37).

De este modo, el papel del escultor cambia al abandonar su papel artesano y convertirse en un planificador y director de la obra. Debe realizar trabajos de gestión y duras negociaciones para poder llevar a cabo sus proyectos. Y necesita auxiliarse de operarios especializados y maquinaria adecuada. Obras con costes millonarios, cuya existencia se limita a cortos periodos de tiempo.

La mayoría de estos trabajos no sobreviven al paso del tiempo, ya que las inclemencias naturales, o el propio artis¬ta, terminan con la obra una vez se ha completado su función. Pero a menudo el límite temporal ha sido concebido como parte del trabajo. La expansión de la escultura hacia un espacio nuevo y has¬ta entonces no explorado, desbordando el marco habitual, ha permitido también un cambio con la referencia temporal.

# 37. Christo, Wapped Coast, 1968-1969, Little Bay, Australia.

«La escultura es algo tridimensional que ofre la posibilidad de rodearla. Pero eso es sólo el punto de partida, ya que, cuanto más se aleja uno de la escultura, más amplio es el espectro de sus posibles significados y más diversos lo modos en los que uno puede experimentar la escultura.»

# El espacio real y el espacio virtual

# Dimensión espacio-temporal

Al hablar de espacio, inevitablemente hablamos de tiempo y, a su vez, de movimiento. Aunque tradicionalmente la escultura ha sido algo inmóvil, y por tanto ni el tiempo ni el movimiento han sido elementos configurativos de la obra, sí existen diferentes dimensiones temporales dentro de ella, y a lo largo del siglo XX se han mostrado, en una nueva faceta, como componentes formales de la misma.

La relación del tiempo se establece de manera explícita a través del recorrido que debemos realizar para la recepción de la obra (ya que la obra escultórica involu¬ cra al espectador y le incita a trasladarse y moverse en torno a ella) y poder consu¬ mar su visualización a través de los dife¬ rentes puntos de vista que ofrezca, o bien a través del movimiento de la propia obra, que acontece en un espacio determinado y, por tanto, requiere de un tiempo para lograr su apreciación.

Las obras del Land Art llevan al extremo la idea del recorrido como elemento necesario para su correcta recepmición. Se ubican en un espacio y un tiemmo real, y las experimentamos mediante el movimiento, es decir, mediante nuesmo tro propio recorrido, pero no sólo alredemo dor de la misma, sino por ella misma.

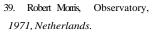
El público debe, para su total percepción, recorrerla, asimilando así lo que se ha llamado «experiencia temporal del espacio». Experimentamos de esta forma con nuestro propio cuerpo el espacio a través del viaje y la ruta, conquistando, mediante nuestro movimiento, la escultura. Es una forma nueva de vivenciar la escultura, de dar relevancia a la vida, como señala Richard Long «un paseo se mueve a través de la vida; es físico, pero después se hace invisible»<sup>22</sup> (fig. 38).

Otro ejemplo de esto lo encontramos en el trabajo *Observatory*, realizado por Roben Morris en 1971, inspirado en

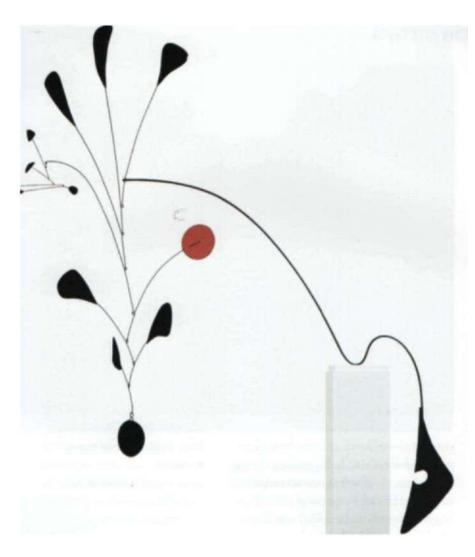


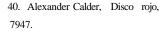
Richard Long, Braga Circle,
 Alcobendas, Parque de
 Andalucía.

construcciones arcaicas como Stonehenge o Avebury. Cuando llegamos al centro de la pieza, el visitante aprecia una acústi¬ ca extraordinaria, ya que se puede oír un eco incluso más fuerte que el sonido ori¬ ginal. La intención de Morris era crear «simplemente» una obra de arte con la intención de experimentar el sentido del



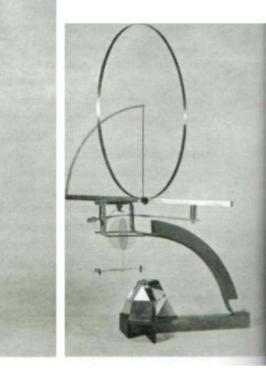






«¿Cómo nace el arte? De los volúmenes, el movimiento y los espacios cincelados dentro del espacio circundante, el Universo. espacio al caminar por ella, recorrerlo y, como decíamos, en cierta medida, conquistarlo (fig. 39).

Alexander Calder definió un nuevo concepto de escultura sin masa que se expande por el espacio incorporando en la misma el movimiento real y, por lo tanto, tiempo. Sus delicadas piezas, con un increíble equilibrio dinámico, oscilan elegantemente con las suaves corrientes de aire o con pequeños motores eléctricos. Pequeñas chapas que se mueven en una siempre nueva y constante relación entre ellas. Factores como el peso de las chapas, la medida de las varillas o los puntos de equilibrio definen la obra final. Su mayor contribución no es tanto el contenido formal de sus piezas como el juego que



 Naum Gabo, Monumento para el Instituto de Física y Matemáticas, 1925.

"Espacio y tiempo son las únicas formas sobre las cuales la vida se construye, y sobre ellos se debe edificar el Arte.»

realizan en el espacio a través del movimiento. Un nuevo estímulo en la esculmiura que nos obliga a un desplazamiento de la mirada (fig. 40).

Quizá sus antecedentes los podemos encontrar en Gabo y Pevsner, que ya en 1920 realizaron una escultura que consistía en una sola varilla que, al ser movida por la acción de un motor eléctrico, producía en el espacio un nuevo volumen. La rotación del motor permite que se creen nuevas formas a partir de un único elemento que cambia de naturaleza gracias a su veloz cambio de posición. «Renunciamos al desencanto artístico enraizado desde hace siglos, según el cual los ritmos estáticos son los únicos elementos de las artes plásticas. Afirmamos que en estas artes está el nuevo elemento

de los ritmos cinéticos en cuanto formas basilares de nuestra percepción del tiempo real». Nace así una nueva escultura que se nos muestra por un tiempo determinado (fig. 41).

## El vacío

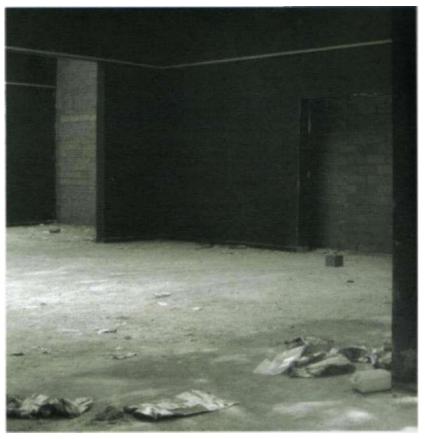
En junio de 2003, Santiago Sierra presentó en el pabellón español de la Bienal de Venecia su obra *Muro cerrando un espacio*. La obra consistía en una nave a la que sólo era posible acceder por una puerta. Para franquearla, se exigía la acreditación de la nacionalidad española. Una vez que el espectador lograba entrar no veía nada, no encontraba nada, solo el vacío. El trabajo de este artista pretende ahondar en el problema actual de la inmigración y de cómo las fronteras son muros inexpugnables, detrás de los cuales no se encuentra nada especial, sólo el vacío de la sociedad actual (fig. 42).

Mostrar el vacío o la nada en realidad no es algo nuevo; ya en 1957, el artista francés Yves Klein realizó su obra Estado de materia prima de sensibilidad pictórica estabilizada, conocida popularmente como El Vacío, que consistía en un espacio (la galería de arte) totalmente vacío, con las paredes pintadas de blanco.

En ambas obras se aborda el concepto de vacío desde perspectivas muy diferentes, lo que posibilita, paradójicamente, dotar de un contenido a aquello que por definición no lo tiene.

En los sesenta, los artistas minima¬ listas continuaron trabajando con espa¬ cios vacíos que transformaban mediante la luz. La utilización de tubos de neón les permitía reestructurar el espacio, y a su vez lo limitaban.

Dan Flavin es un buen ejemplo de ello (fig. 43). Con sus obras nos remite a un nuevo espacio vacío que manipula a través de la luz, cambiando la percepción de sus dimensiones y ocultándolo o mos-, trándolo a su antojo. Nos transporta a un nuevo lugar lleno de sensaciones cromá-



42. Santiago Sierra, Muro

ticas y espaciales, fundiendo los límites de la pintura y la escultura.

Este artista se vale de las esquinas y rincones para alojar sus piezas lumínicas, y desde esos lugares modificar el espacio. Consigue su objetivo gracias a un gran



43. Dan Flavin, Rosa fuera de una esquina, 1963.

«Al mirar la luz uno queda fascinado-inhibido de buscar los límites en cada extremo.»



44. Doug Wheeler, SF NM Bl SO, 2001.

45. Richard Long, a line Mad by Walking (Una línea hecha caminando), 7967. conocimiento de la percepción retiniana de la visión, y a la participación de técnicos especialistas junto con la aplicación de materiales industriales. Plantea su obra como **un** juego **de** relaciones entre



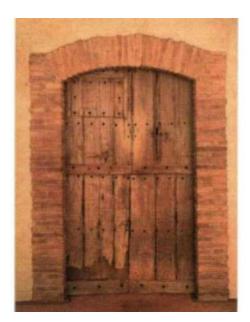
el espacio y el punto de luz, tomando como elementos de trabajo el espacio, la luz natural, la artificial, la mirada y el tiempo. Gracias a la interconexión de esos elementos logra que cualquier espacio adquiera una nueva entidad y una capacidad estética.

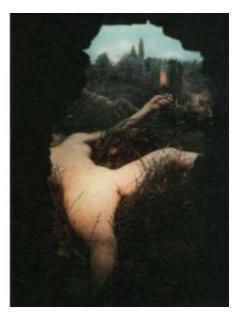
En diciembre de 2001, la obra SE NM BI SO, conocida como Entorno atmosférico continuo, de Doug Wheeler, se mostró en el museo Guggenheim de Bilbao. Allí creó un espacio abovedado increíble mediante luces fluorescentes ultravioletas y halógenas de cuarzo, que se iban oscureciendo en un ciclo continuo de seis minutos. El espectador se encuentra fascinado formando parte de la composición; se elimina la distancia entre público y obra. La obra provoca la sensación de un espacio ilimitado, ya que las esquinas de la habitación han desapa recido, y se pierde la capacidad de orientación puesto que las coordenadas habituales no existen en ese espacio desmaterializado y vacío (fig. 44).

El espectador, al contemplar estas obras, se siente aturdido, como expresa muy bien Eduardo Subirach<sup>24</sup>: «No ve nada, no siente nada, no comprende nada. En su desorientación absoluta, ti¬tubea como un ciego en la infinita noche [...] Nada entiende. No reacciona. Una especie de innominada ataraxia se apode¬ra de todo su ser. En este milagroso instante, la rigidez espiritual y muscular de este espectador ideal recuerda en cier¬ta medida el estado de catatonía».

Richard Long lleva a cabo otro tipo de obra desde el vacío y la ocultación. En 1967, en el campo, anduvo una y otra vez la misma distancia sobre el mismo terreno hasta dejar visible en éste la hue¬ lla de su presencia. El resultado es la obra *A line Made by Walking* (fg 45).

Un año más tarde, en 1968, realizó *A ten Mile Walk on November*. En este caso, el recorrido no dejó huella, lo único que quedó fue una línea dibujada en un mapa geográfico.





46y 47. MarcelDuchamp, **Éant Donne**, 1945.

La obra desaparece y sólo existe en la reconstrucción mental del espectador. En realidad, es la desaparición total a la vista, sólo queda la ausencia, el recuerdo de una presencia, que el tiempo, de inmediato, ha convertido en pasado.

Estas obras poseen en común que muestran vacíos y, como fruto de ellos, si¬lencios; son obras mudas en las que

vacío, silencio y desaparición son los materiales de esta «escultura de la ausencia».

Otro modo de entender el vacío lo encontramos en la idea de ocultación; mediante el aparente vaciado de contenido o el escamoteado de una posible explicación de la obra, el artista provoca nuevas reacciones en el observador.

Marcel Duchamp es, tal vez, el autor paradigmático en el manejo de la oculta¬ ción. Con su instalación *Etant Donne* (1945-1966), en el museo de Filadelfia, aparta la obra de nuestra mirada y provo¬ ca nuestro deseo. Oculta lo que queremos ver. Este hecho causa desconcierto en el espectador, habituado a que se le muestre todo, al menos, a la mirada. Sin embargo, Duchamp permite que, al acercarnos, las puertas, antes aparentemente opacas, muestren grietas a través de las cuales po¬ damos desvelar el secreto tan bien guarda- \* do(figs.46y47).

Pero el espectador vuelve inevitable mente a quedar defraudado, porque no sabe interpretar aquello que se le da a observar. Su reacción a menudo expresa indiferencia o indignación ante las dificultades que interfieren su deseo.

En 1977, Walter de Maria propone una nueva muestra de ocultación con la obra *Vertical Earth Kilometer*, y entierra, verticalmente, una barra metálica de un kilómetro de largo en Kassel. Tan sólo queda a la vista la sección inicial de la barra. El objeto ha desaparecido, sólo queda un pequeño testigo, una huella.

La culminación de esta línea la lleva a cabo Jochen Grez con sus monumentos invisibles en los que no hay nada que ver. En sus obras reflexiona sobre el holocaus¬ to y las consecuencias de la guerra. Estos monumentos, erigidos por encargo de las víctimas de las guerras, representan la sublimación del horror, como dice el propio autor: «volver visible sin recurrir a lo visible».

En su Monumento contra elfascismo, 1986, colocó una columna de 12 metros de alto en un suburbio de Hamburgo. Se invitó a la gente, en siete idiomas, a que firmara contra el fascismo en su superficie. Cuando la superficie se llenaba de firmas, la columna bajaba gradualmente.



48. Jochen Gerz, Monumento contra el racismo, 1993.

enterrada por completo.

Después de siete años, la columna fue

También su Monumento contra el racismo, 1993, en Sarrebruck, muestra una estrategia similar. En este caso, reali zó una investigación entre las comunida des judías de Alemania para recopilar una lista con más de 8.000 cementerios judíos, cuyas tumbas hicieron desapare cer los nazis durante la Segunda Guerra Mundial. Estos nombres fueron grabados en la cara oculta de los adoquines del castillo y vueltos a poner en su sitio, de tal modo que, como dice Miguel Á. Hernández-Navarro25, «los viandantes están condenados a pisar sobre los muertos, muchas veces sin saberlo». Es la ocultación de la propia muerte. Un monumento a la ausencia (fig. 48).

Del mismo modo podríamos designar el futuro Reflecting Absence (Reflejos de la ausencia), diseñado por el arquitec to Michael Arad y el paisajista Peter Walker, que se instalará en el lugar donde estuvieron ubicadas las Torres Gemelas de Nueva York. En una plaza adoquinada, dos estanques negros, hundidos sobre el nivel del suelo, marcarán exactamente la localización de las torres, creando un vacío que rememorará a los fallecidos en los atentados del 11 de septiembre

de 2001. Como han dicho los propios autores «un espacio que resonará con los sentimientos de pérdida y ausencia generados por la muerte y la destrucción»26.

«Un monumento que expresa al mismo tiempo la incalculable pérdida de vida como su regeneración», que «ha hecho, de los abismales huecos dejados por la destrucción de las torres, el principal símbolo de la pérdida», en palabras de Maya Lin<sup>27</sup> (fig. 49).

En nuestra sociedad actual, llena de objetos y ruidos, quizá no haya mejor forma de conmemorar la ausencia que con el silencio y el vacío. Son acciones como ésta donde los escultores pueden recuperar su compromiso con los seres humanos que les rodean y favorecer el justo homenaje y reconocimiento a las víctimas de la barbarie humana.

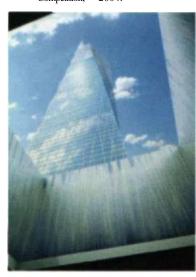
### Transformación del espacio escultórico

En 1969, Gilbert y George decidieron transformarse en esculturas vivientes. Para ello, en una de las salas de la Sonnabend Gallery, se encaramaron a una mesa, elegantemente vestidos, con sus manos y caras pintadas, imitando una escultura de bronce, moviéndose una y otra vez con gestos precisos al son de la vieja canción Underneath the Arches (sobre la vida de dos vagabundos londinenses que duermen bajo los arcos de un puente), compuesta por Flanagan y Alien en 1932.

Durante quince días, de tres a seis de la tarde, se convertían en estatuas vivas. Veinte años más tarde, repitieron la misma acción y volvieron a tener igual éxito que la primera vez. Como comentó el crítico de arte Robert Rosenblum, era «como si no hubieran llegado a interrum pir la presentación original [... ] Seguirían cantando a lo largo de todo el siglo XX y más allá».

Al ritmo de la música cantaban una y otra vez aquella canción, mientras se intercambiaban el guante y el bastón. Al

49. Michael Arad y Peter Walker, Reflecting Absence, 2004. Proyecto ganador de la World Trade Center Site Memorial Competition, 2004.



acabarse la cinta, el que tenía el guante bajaba a rebobinar el cásete y, tras subirse de nuevo a la mesa y ceder el guante a su compañero, volvían a repetir sus movi¬ mientos como autómatas (fig. 50).

Hasta ese momento el escultor tenía, respecto a la escultura, el punto de vista del observador, pero Gilbert y George pasan a usurpar el espacio de la escultura, violando su impenetrabilidad tradicional, no desde la desocupación, o el vaciamiento, sino transformándose en ella misma. Desde ese lugar ven la realidad con los ojos de la escultura, siendo esqueltores y escultura a la vez.

Un paso más allá, en este sentido, lo dio la artista francesa Orlan. No se conforma con ser escultora sino que toma un papel activo y comprometido en la realización material de la escultura, transformándose ella misma, hasta crear una obra personal a través de su propio cuerpo.

A partir de mayo de 1990, se ha sometido a múltiples operaciones de cirugía plástica con el objetivo de plasmar en su carne características de diferentes representaciones del cuerpo que son iconos de nuestra cultura. Convierte las operaciones en un espectáculo de gran impacto mediático, al ser éstas profusamente publicadas y, en ocasiones, televisadas en directo (fig 51). Ha incorporado en su fisonomía elementos como la nariz de Diana (Fontainebleau), la barbilla de la Venus El nacimiento de Venus) de Botticelli, la boca de Europa (Boucher), los ojos de Psyche (Gerome), o la frente de la Mona Lisa, de Leonardo da Vinci.

Orlan evoca, en sus operaciones, una escena carnavalesca:

- Diseña la decoración del quirófano.
- Encarga a modistos, como Raban ne o Miyake, los trajes de los otros actores cirujanos) del evento.
- Orlan, que permanece consciente en la operación, suele leer textos filosófincos o psicoanalíticos relevantes, o contesta a las preguntas que se le hacen vía telefónica o por correo electrónico.

El quirófano se transforma así en taller, y el cuerpo de Orlan, en material de trabajo. Todo este proceso consigue un conjunto de obras heterogéneas con un indudable sentido de marketing: di¬bujos con sangre, fotografías, relicarios, textos, filmaciones, etcétera.

Esta acción sobre el espacio de su propio cuerpo no permitirá restitución o una vuelta atrás, sino sólo una progresión en el tiempo. Ella entrega su cuerpo y persona a la creación de una escultura. Su propia escultura. Según sus palabras: «Yo he dado mi cuerpo al arte. Después de mi muerte no se lo daré a la ciencia, sino a un museo. Será la pieza central de una instaplación con vídeo, ya lo he previsto todo, pero no quiero hablar de mi muerte, yo no la creo, pienso que en el futuro la gente no va morir, la ciencia, te decía, brinda esperanzas, y si tengo que morir demostraré que soy una artista hasta el final»<sup>38</sup>.

Mas allá de la arriesgada apuesta de Orlan, las nuevas tecnologías ofrecen una posibilidad de participación en la obra, por parte del espectador, sin precedentes en la historia del arte. Una participación activa, no sólo como observador pasivo, sino como coautor de la obra. Tal posibi¬lidad viene de la mano del espacio virtual, que cada vez se hace más extenso gracias a la aplicación de la tecnología digital.

Nos fijaremos, como ejemplo paradigmático, en la obra de Eduardo Kac, *Rara Avis*, creada en 1996 y presentada en el Nexus Contemporary Art Center, con motivo de los juegos olímpicos de Adanta (USA).

Se trata de una instalación interacti¬ va de telepresencia en red formada por:

- Una enorme pajarera con 30 pájaros vivos.
- Una gran arara tropical (una especie de ave), denominada Macowl, situada sobre una rama.
- Un casco de realidad virtual (figs. 52, 53 y 54).

Macowl es un telerrobot, con la capacidad de mover la cabeza y cuya visión



50. Gilberty George, Underneath the Arches, 1969.«Haga el arte, sea usted el arte."

51. Orlan, retrato oficial. Imagen final de Omnipresencia n.º 1, 1993. «Siempre creí que mi cuerpo de mujer, mi cuerpo de mujer-artista, era un material privilegiado para crear mi obra.»







*52,53 y 54. Eduardo Kac,* Rara Avis, *1996*.

está constituida por dos minicámaras. El espectador, al colocarse el casco, se teletransporta, virtualmente, al interior de la pajarera, y observa desde la perspectiva de Macowl. Cuando el espectador movía su cabeza, la arara telerrobótica se movía también.

Aquí el espacio real y el virtual se confunden. Otros participantes remotos, a través de la red, lograban acceder a la obra desde su interior, modificándola a voluntad por medio de Macowl. El espacio real genera a su vez un espacio virtual que multiplica las posibilidades de apreciación de la pieza, eliminando sus referencias de extensión y ubicación y cambiando drásticamente la relación establecida con ella. Independiza la mirada del espectador del lugar que ocupa su



S3

cuerpo, y otorga al participante una capacidad de diálogo con la obra, al asumir la experiencia personal de la misma. Ser la propia obra. Ser otro.

Queda por ver si, al igual que ha ocurrido en otras etapas de la historia en que las épocas doradas de la creación artística siempre vinieron precedidas de periodos ricos en acontecimientos y en nuevos descubrimientos científicos, la creación escultórica desarrolla nuevas capacidades. Posiblemente nos encontremos ante el alumbramiento de una nueva explosión artística, que sin duda aprovechará el tremendo empuje de los medios tecnológicos de nuestra era, para reformular así los conceptos de la espacialidad. Además, y con un grado de optimismo, cabe esperar que el proceso logre una cierta popularización en la capacidad de apreciar los productos artísticos, una ampliación de su espacio de acción. De hecho, ya se evidencia en el entorno, pero aún queda por determinar el coste que de ello pueda derivarse.



Prof. Betina Polliotto + Natalia Bernardi

# Técnicas y procedimientos de la obra gráfica

# **GRABADO**

El grabado es una disciplina artística que agrupa distintos procedimientos por los cuales se obtiene una estampa.

En la técnica del grabado el trabajo preliminar del artista consiste en la elaboración de una matriz en la que se realiza el diseño de la representación en negativo. Esta matriz tendrá una huella que define la imagen y después alojará tinta. Este diseño se traspasa generalmente mediante presión al soporte definitivo.

Con el grabado se logra la reproducción múltiple, o no, de láminas por impresión o transferencia sobre un soporte que generalmente es papel o tela. Dependiendo del tipo de proceso se puede obtener una sola copia o un sinfín de ellas de acuerdo siempre con las limitaciones específicas de cada técnica.

# Proceso de grabado

Realizar un grabado implica una serie de pasos en el que intervienen los siguientes elementos, cada uno con sus propias características:

# Boceto o Imagen previa:

Es el diseño original, la idea plasmada en un dibujo. Esta imagen se calca o se transfiere siempre invertida sobre el material de la matriz ya que al imprimir quedará reflejada.

# Matriz:

Es el material donde se construye la imagen que será entintada y de la cual se obtendrá por presión manual o mecánica, un determinado número de copias (reproducción).

La matriz puede ser de distintos materiales, eso determina el tipo de técnica. Por ejemplo, una matriz de madera corresponde a la tecnica xilografia.

**Estampa**: es el soporte múltiple, generalmente, de papel que contiene la imagen transferida directamente desde la matriz.



**BOCETO** 

MATRIZ (IMAGEN INVERTIDA)

**ESTAMPA** 

# Clasificación

SISTEMAS DE IMPRESIÓN	GRUPOS DE TÉCNICAS	TÉCNICAS	NUEVAS TÉCNICAS Y PROCEDIMIEN TOS
En relieve		<ul> <li>-Xilografía a fibra</li> <li>-Xilografía a contralibra</li> <li>-Linografía</li> <li>-Cromoxilografía</li> <li>- Gofrado</li> </ul>	
En hueco o calcográfico	Técnicas directas	-Buril -Punta seca -Grabado verde	
	Técnicas indirectas	-Aguafuerte -Aguatinta -Aguatinta al azúcar -Barniz blando -Grabado a la sal -Grabado al lápiz graso -Mordidas profundas o fosa - Carborúndum	-Transferencia de imagen electrográfica. -Fotograbado

Mixta (en hueco y relieve)	-Técnicas aditivas - técnicas sustractivas	-Collagraph	
En plano o planográfico		<ul><li>- Monocopia</li><li>- Litografía tradicional</li><li>- Lito-offset</li></ul>	
De tamiz	-Emulsión fotosensible -Obturado directo	- Serigrafía	
Sistemas contemporá neos de estampación			<ul> <li>Electrografía</li> <li>Imágenes por computadora</li> <li>Imágenes digitales</li> </ul>

# Maria del Mar Bernal

# tecnicasdegrabado.es [Difusión virtual de la gráfica impresa]

Libro completo disponible en:

https://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/14CBA.pdf

# Cuadernos de Bellas Artes / 14













# Historia del grabado



Xilografía de San Cristóbal. 1423

# 4.1. El origen

lgunos autores, de forma algo relajada, sitúan el origen del grabado en la prehistoria entendiéndolo por la incisión en un material cualquiera. Esteve Botey (1935) lo ubica en la era cuaternaria con la incisión puramente decorativa de astas de reno <sup>24</sup> y Mariano Rubio (1979) habla de unos sellos grabados en piedra, con más de cinco mil años de antigüedad, en Asia Menor. <sup>25</sup>

Pero entiendo que su nacimiento ha de hacerse coincidir con la fabricación del papel, y sobre todo, con la intención de reportar una imagen sobre éste. En Europa, la xilografía ronda cercana al año 1400. El primer dato procede de Plinio, quien en su *Historia Natural* cuenta como "Marcos Varrón superó el volumen de retratos editado por Atico gracias a su invención maravillosa" invención que los historiadores suponen el grabado xilográfico. Por otro lado, Papillón en su *Tratado de grabado en madera* publicado en 1776, escribió que los "primeros ensayos se realizaron en Rávena antes de finalizar el siglo XIII." Actualmente, las manifestaciones más antiguas parecen situarse hacia 1370 con *El Centurión y dos soldados* o *Bois Protats*, una virgen acompañada del Niño Jesús y un grupo de santos, que apareció pegada en el interior de un arcón en 1418 y un San Cristóbal de 1423.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Esteve Botey, F. Grabado [Compendio elemental de su historia y tratado de los procedimientos que informan esta manifestación del arte, ilustrado con estampas calcográficas]. Labor, Barcelona, 1935: p 32.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Rubio Martínez, M. Ayer y hoy del grabado. Tarraço, Tarragona, 1979.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Op. Cit. García Larraya, T. *Historia y técnicas del grabado en madera*. Meseguer, Barcelona, 1979.[En línea en http://es.scribd.com/doc/7627528/Xilografia-Historia-y-Tecnicas-Del-Grabado-en-Madera, enero 2013]



Centurión con dos soldados o Bois Protats. 1370

Con respecto al grabado sobre metal, el abad italiano Pedro Zani encontró en París en 1797 la que se considera la estampa calcográfica más antigua.<sup>27</sup> Fue obtenida de un repujado en plata, obra de Tomasso de Finiguerra, experto *niellatori* que vivió en la Florencia republicana de Cosme I de Medici. Un nielador es un orfebre, y un *nielo* es cada una de las tallas que se rellenaban con una sustancia negra compuesta de cobre, plomo, azufre y bórax para aumentar su visibilidad. Parece ser que a *Masso* se le ocurrió depositar un papel sobre esta talla y ejercer presión por detrás con un rodillo blando, obteniendo en 1452 una rica

\_

Duchesne, M., Essai sur les nielles gravures des orfebres florentins du quinzine seècle. París 1824. "Se describen más de 400 grabados, la mayoría de ellos posteriores a 1470, año de la muerte de Finiguerra. La estampa descubierta por el abad fue reproducida y divulgada por un grabador francés, Pauquet, y hoy figura en el Gabinete de Estampas de París." Op. Cit Melis-Marini, F. El aguafuerte. Meseguer, Barcelona, 1973. También Mariano Rubio Martínez (1979) amplía estos datos citando el Gabinete de Estampas de Berlín donde se encuentra una Flagelación que data de 1446 "pero al igual que otras de la época conservan aun más el carácter de prueba de orfebre que de estampa propiamente dicha."

composición de místicas figuras de ángeles y de santos que relatan la coronación de la Virgen por Dios Padre. Esta imagen fue descrita por Vasari entre otras muchas pruebas de orfebre.

El aguafuerte procede de los talleres de armería y es también difícil establecer su origen: Botey lo vuelve a remontar a tiempos inmemoriales, al árabe Geber (descubridor del ácido nítrico y clorhídrico) en el siglo IX. Hay unos que afirman que fue en el siglo XIII con Fray Buenaventura de Iseo y otros conceden el honor a Francisco Mazzola, el *Parmesano*; no falta quien lo atribuye al anónimo *Maestro* y quien a Alberto Durero.

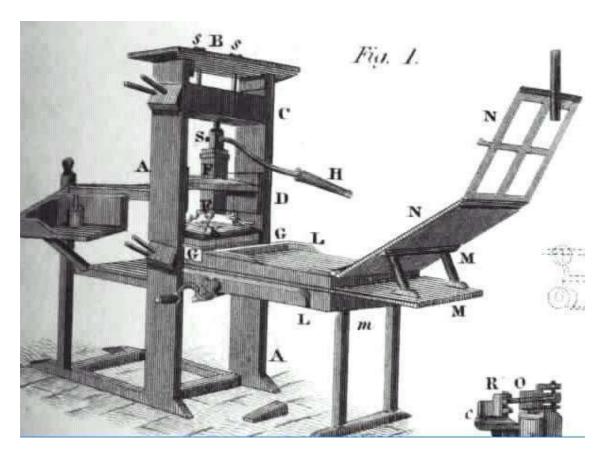
Debe destacarse la conversión de estos artífices en artistas. Es curioso constatar como la mayoría de los pintores renacentistas que también fueron grabadores han tenido un estrecho contacto, la mayoría de las veces familiar, con la joyería: Durero, Mantegna, Pollaiuolo, Shongauer, incluso hasta el mismo Gutenberg tuvo como primera formación la de orfebre. Pero independientemente de un año u otro, de un país mediterráneo o nórdico, un armero o un tracista, este nuevo arte provoca una movilidad inmensa de artistas que empiezan a dividir su entusiasmo entre los pinceles y las puntas: aparece la reproducción y divulgación masiva de obras de arte y se forma un gremio muy característico del que sobresaldrán solamente unos pocos.





Finiguerra, repujado y estampa. La coronación de la Virgen por Dios Padre, 1452

# 4.2. "La imprenta matará a la arquitectura"



Prensa de mecanismo helicoidal

Fray Michele da Carcano en 1492 definió la función utilitaria de la imagen diciendo que "lo que es un libro para los que saben leer, es un cuadro para la gente ignorante que lo mire" justificando así la existencia de la pintura religiosa "en virtud de la ignorancia de la gente simple y porque muchas personas no retienen en su memoria lo que oyen, pero sí lo que ven."<sup>28</sup>

En este sentido las estampas tenían virtudes sobre las pinturas y pórticos de los templos: por un módico precio se podían adquirir en los mercadillos y se podían llevar a casa para cumplir con las devociones particulares. Un grabado se miraba, pero además se podía

\_

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Op. Cit. Blunt, A. Teoría de las artes en Italia. Catedra, Madrid, 1977 p. 44.

tocar dejando la divinidad más lejana al alcance de la mano, alguien a quien poder agradecer, rogar o, incluso, besar.

Víctor Hugo en Nuestra Señora de París sugiere una certera teoría acerca de cómo el grabado pudo influir en el diseño de los pórticos de las iglesias que comenzaban a perder sentido "Era el espanto de un cura ante un nuevo agente, la imprenta. Era el susto y el deslumbramiento del hombre del santuario ante la prensa luminosa de Gutenberg. (...) "Era el presentimiento de que el pensamiento humano iba a cambiar de forma, iba a cambiar de modo de expresión; que la idea capital de cada generación ya no se escribiría con la misma materia y de la misma manera; que el libro de piedra, tan sólido y duradero, iba a ceder el puesto al libro de papel, más sólido y más duradero aún. Bajo este aspecto, la vaga fórmula del archidiácono tenía un segundo sentido; quería decir que un arte iba a destronar a otro. Significaba: "la imprenta matará a la arquitectura". Este hermoso fragmento, de sorprendente actualidad, puede aplicarse también al nuevo cambio en la comunicación que está produciéndose en la sociedad contemporánea.

Otro tipo de estampería era la que funcionaba como seguro contra los sufrimientos del purgatorio, pues mediante su intercesión se conseguía la reducción de las penitencias. Los casos más significativos eran aquellas en las que, literalmente, se especificaban el número de días perdonados. Esto desembocó en la exageración por parte de los estamperos que tan solo buscaban aumentar la venta en un mercado que debía ser bastante competitivo. Consecuentemente comienza la queja de los teólogos acerca de la idolatría y la superstición derivada del poder de la imagen y de la reacción abusiva de la gente ignorante. La censura incluyó aquellas estampas que llevaban errores en la representación como figurar la Trinidad a modo de persona con tres cabezas, temas apócrifos y estampas profanas. <sup>29</sup>

\_

<sup>29</sup> Para ampliar sobre este tema en el caso español es muy recomendable el texto de Bozal, V., Carrete, J. y Checa F. *El grabado en España, siglos XV al XVIII*, Summa Artis (T.31), Espasa Calpe, Madrid, 1987.

# 4.3. El grabado en el Renacimiento

Durante el Renacimiento el pueblo consumió esos vehículos de devoción y de satisfacción de la curiosidad que, en definitiva, convertía a la mayoría de las estampas en un objeto perteneciente a la experiencia popular. Los gremios de grabadores comenzaron a trabajar por encargo pero cuando la obra se supeditó al mercado el artista se refugió en la producción de objetos únicos, es decir, en la pintura y en la escultura. Entre el artista y la producción masiva que constituyó ese tipo de estampas se levantó un tabique insuperable.



Mantegna. Batalla de los dioses del mar. 1488

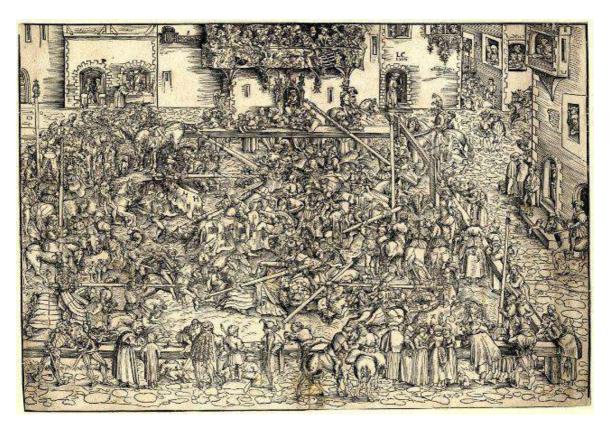
"A la rica estampa fina/ y la dama que le dice:/ mostrá ¿qué es ese papel?/ el Adonis de Ticiano / que tuvo divina mano /y peregrino pincel./ Ésta, por vida de Aurelio /que es de las ricas y finas, / que es de Rafael de Urbinas /y contada por Cornelio. /Esta de Martín de Vos, /Y aquesta de Federico..." <sup>30</sup>

En estos versos de *La viuda valenciana*, Lope de Vega describe una de las misiones encargadas a estos artesanos: las reproducciones literales de las obras de arte que tenían como destino el

61

Los versos hacen alusión a las pinturas de Tiziano, Rafael, Zucaro y Martín de Vos y al grabador Cornelio Cort. Op. cit Ainaud, J. y Domínguez Bordona, J. Miniatura. grabado y encuadernación. Ars Hispaniae: Historia universal del Arte Hispánico. T XVIII, Editorial Plus-Ultra. Madrid, 1962

entretenimiento y la instrucción del pueblo. Pero significó mucho más: la difusión de su trabajo, el reconocimiento y el mecenazgo.



Lucas Cranach. Justa en la plaza del mercado, 1506. Aguafuerte

El grabado, que poco a poco se había ido liberando del servilismo de la ilustración del libro, cae ahora en el de la reproducción, manteniendo esta función hasta el inicio del siglo XX. Esto ha creado siempre mucha confusión ya que algunos tratados dan categoría de grandes artistas a quienes solo fueron los más hábiles copistas de obras ajenas. Uno de los ejemplos más polémicos es el de Marco Antonio Raimondi. Considerado como un gran grabador influyó enormemente en los talleres de Italia, Alemania y Francia. Cuenta Vasari que se trasladó a Venecia poco después de 1500 y realizó copias grabadas de xilografías de Durero falsificando, incluso, su característico anagrama. También lo hizo con Rafael, Peruzzi o Giulio Romano. Durero diría en 1511, refiriéndose a su obra La Vida de la Virgen "maldito quien pretenda robar y ampararse del trabajo de invención del prójimo," llamando la atención las múltiples demandas

interpuestas a Raimondi. Pero aún son más curiosos los pronunciamientos del Senado de Venecia que "perplejo por lo insólito de la acusación y estimando que la copia en metal de grabados en madera no revestía mala fe, dictaminó como sentencia circunspecta que autorizaba la copia de la obra pero no el anagrama de su autor." <sup>31</sup>



Parmigianino, Cupido durmiendo, S. XVI-XVII

En este contexto entran en escena el editor y el marchante de estampas. Lafreri, de Roma, y Cock, de Amberes, son dos buenos ejemplos. Se trataba en realidad de comerciantes que empleaban a otras personas para que realizaran los grabados según las estrictas leyes del mercado. Surgen así los especialistas, antecedentes quizá del taller de Rubens, que se encargaban de representar el vidrio, los metales brillantes, las sedas, las barbas y derivaron en un virtuosismo de gran aceptación popular. Esto hizo que las líneas llegaran a ser

<sup>31</sup> Op. Cit Melot, Michael et alt. El Grabado, Skira, 1998. p 27.

fines en sí mismas y no simples auxiliares de la representación. Forma y contenido se separan y ambas acabaron perdiéndose. <sup>32</sup>

Casos como Durero o Mantegna fueron los que elevaron el grabado de este periodo a la categoría de arte. También se dedicaron a realizar versiones de obras, incluso entre ellos mismos, pero siempre se negaron a ajustarse a los originales. Otros grabadores de creación fueron Atdorfer, Martín Shongauer, Lucas Leyden, Cranach, Seghers, El Parmigianino...

# 4.4. Grabado en el siglo XVII. La transición al XVIII



Callot. De la serie Las miserias de la guerra, 1633

En el siglo XVII los grabadores que pueden destacarse son pocos, aunque muy brillantes. Por un lado José de Ribera y Rembrandt, en España y los Paises Bajos, y por otro Callot, considerado el padre del grabado francés, junto con Lorrain y Claudio de Lorena.

http://biblioteca.universia.net/html\_bura/ficha/params/title/imagen-impresa-conocimiento-analisis-imagen-prefotografica/id/37828838.html, enero 2013]

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Hay un texto imprescindible para comprender estos conceptos. Se trata del libro de Ivins, W. M. *Imagen impresa y conocimiento*, Gustavo Gili, Barcelona, 1975. [En línea en

Flandes y Francia abastecieron casi todo el mercado de Europa occidental, razón por la cual en España hubo una falta casi absoluta de talleres. La forma más común de la mayoría de los grabadores seguía siendo la reproducción de imágenes, haciéndolas llegar a un público más o menos exquisito. Esta temática fue monopolizada por la técnica del buril haciendo que el aguafuerte, de trazo más expresivo, fuera adoptado por los artistas.

La estampa entró entonces en manos del poder aristocrático y de los gobernantes que intentaron adoctrinar al pueblo dentro de un determinado orden social. Mientras tanto las individualidades se apoyaron en el grabado religioso y alegórico, en la sátira, el retrato y los paisajes, sin perder la intención creativa en ningún momento.

# 4.5. El siglo XIX: academias y sociedades



William Blake, El gran dragón rojo y la bestia del mar, 1805

La función del grabado en la mentalidad del medio académico del XIX seguía con unas carencias creativas muy importantes. "Es nuestro ánimo dar a público, con las aguas fuertes originales, la reproducción en *fac-símile* de las que ya están agotadas o son muy raras; la copia de cuadros de pintores antiguos y modernos que se hallan en los museos o en las colecciones particulares, la de los templos y frescos que decoran las iglesias palacios y edificios públicos" En segundo lugar, es continua la discriminación de unas técnicas frente a otras: el aguafuerte y el buril son "las técnicas por excelencia y el verdadero grabado de buen gusto." <sup>33</sup>.

Parecía olvidarse que un aguafuerte es un dibujo, y por tanto, lo verdaderamente importante es su calidad en cuanto a tal. Botey (1935) diría sobre la serie de grabados que Goya hizo de las pinturas de Velázquez que son "estudios lamentablemente traducidos", una visión muy tendenciosa de lo que pretendió ser un juego de aprendizaje y creación. Igualmente, en cuanto a la supremacía de una técnica sobre otras, en la 1ª Égloga de Virgilio, de Thoronton (1821) comenta: "Las ilustraciones de esta pastoral inglesa son obra del famoso Blake (...) quien las diseño y grabó personalmente. Decimos esto porque despliegan menos arte que genio y son admiradas por muchos pintores eminentes" <sup>34</sup>

Antonio Gallego describe también cómo la asistencia a las clases de grabado se volvieron duras y con poco porvenir profesional, ya que solo se enseñaba la talla dulce y el aguafuerte como medio de reproducción, mientras la litografía y la xilografía iban conquistando nuevos públicos gracias a su creatividad. El grabado en metal quedó reducido a una minoría de profesores y alumnos, por lo que fue languideciendo poco a poco. En España antes de terminar el siglo solo quedaba una cátedra de esta enseñanza. <sup>35</sup>

Frente a este panorama, algunos grabadores lucharon en defensa del aguafuerte intentando demostrar su modernidad. En Francia, alrededor de 1860, comienzan a formarse sociedades independientes como la encabezada por los teóricos Gautier,

<sup>33</sup> Vega, J. El aguafuerte en el siglo XIX. Calcografía Nacional, Madrid, 1985.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Esteve Botey, F. Cit. 24.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Gallego Gallego, A. *Historia del grabado en España*. Cátedra, Madrid, 1979.

Baudelaire y Burty, el impresor Delâtre, el grabador Cadart y otros artistas: Braquemond, Corot, Courbet, Daumier, Haes... En el prólogo al primer álbum que publicaron Gautier afirma que "todo grabado es un cuadro original" y para tener éxito debe ser realizado con "decisión, seguridad de trazo y una capacidad para ver anticipadamente el resultado final, cosas no poseídas por todo el mundo, aunque se trate de personas con talento y visión de conjunto. No hay lugar en el grabado para la superelaboración de detalles o para la manifestación torpe."<sup>36</sup>

Aparece un nuevo tipo de artista al que se le denominó aguafortista y comienza a plantearse la necesidad de anular las planchas una vez finalizada la edición, actitud que no fue aceptada por todos en aquellos momentos. Contra todo fenómeno de acción hay un fenómeno de reacción y, una vez que se había afianzado el aguafuerte original, vuelve a resurgir la defensa del grabado de reproducción y las artes de lo blanco y de lo negro: La Society of Black and White en Inglaterra y la Societé du Blanc et du Noir y la Societé des Aqua-fortistes Français en París. España también hizo un intento de asociación pero con escasos resultados. Algunos artistas realizarían breves ensayos: Alenza, Lameyer, Carlos de Haes, Baroja.... Goya y Fortuny trabajaron de forma independiente.

# 4.6. Siglos XX y XXI

Durante los siglos XX y XXI los cambios han sido igual de importantes y el grabado, aunque siempre a rastras de otras manifestaciones visuales, ha encontrado no sin esfuerzo reafirmar su propio lenguaje. El peso de la tradición, el oscuro pasado de la reproducción y su capacidad de seriarse no han hecho más que dañar una reputación que, de haberse fundado en la creatividad, hubiera escrito otra historia bien distinta. Tras la primera mitad del siglo XX es raro el artista que no haya hecho una incursión, aunque sea breve, en el campo de la estampa. Cubismo, expresionismo, surrealismo, expresionismo abstracto, arte pop... son movimientos que lo han utilizado en su multitud de técnicas. Entre todos los artistas hay que

67

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Op. Cit. 33

destacar a Picasso en primer lugar, pero también produjeron obras de gran belleza Matisse, Chagall, Miró, Ernst...y prácticamente la nómina completa de artistas. Ahora es una forma de expresión más de muchos artistas de vanguardia. En las siguientes páginas iremos analizando algunos casos de forma más pormenorizada, aunque para tener una visión global sobre lo sucedido es recomendable profundizar en los textos específicos. <sup>37</sup>

\_

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> En línea puede consultarse una síntesis publicada en la página de la colección Gelonch Viladegut http://www.gelonchviladegut.com/maestros-del-grabado-internacional/, enero 2013.

# Cursillo de Ingreso Módulo Bidimensión

Bidimensional se refiere a que la imagen solo cuenta con dos dimensiones, alto y ancho. La imagen bidimensional puede ser dibujo, pintura, fotografía, collage entre otros. Estamos hablando de la representación en el arte. Sin embargo, en la actualidad las disciplinas artísticas se han hibridado y extendido incluso por lo que no están muy definidas las fronteras y podemos mencionar otras manifestaciones artísticas como el videoarte, las instalaciones, las performances, lenguajes que tienen un lugar relevante en el arte contemporáneo.

Asimismo, es importante mencionar la actualidad de las imágenes digitales puesto que como señala Mirzoeff "la vida moderna se desarrolla en la pantalla (...) la vida es presa de una progresiva y constante vigilancia visual: Cámaras ubicadas en autobuses, centros comerciales, autopistas, puentes y cajeros automáticos. Cada vez son más numerosas las personas que miran atrás utilizando aparatos (...)" (Mirzoeff 2003) Consideramos entonces lo que se ha dado en llamar "Cultura visual" un campo de estudio muy relevante y actual, donde las imágenes son productoras de sentido y es necesario pensar en la "alfabetización visual" tanto como la creciente comunicación a través de imágenes televisadas, o en forma de memes, o videos por redes sociales. Para ello entendemos indispensable la formación en aspectos que tienen que ver con la creación de imágenes y son centrales en la carrera que ustedes emprenden.

Por estas y otras razones que tienen que ver ya con el sentido que tiene el arte en la sociedad compartimos adjunto a este texto una selección muy acotada, pero de imprescindible lectura como es el texto de Gerard Wajcman (2001) titulado El objeto del siglo de página 203 a 207.

Hasta aquí he mantenido cierta equivalencia, cierta sinonimia inclusive, entre «hacer ver» y «volver visible», la inestimable fórmula de Klee. Sin embargo, la primera se distingue por un matiz que importa: implica la dimensión del espectador. «Hacer ver» es forzosamente a alguien, mientras que «volver visible» no supone una presencia inmediata y su cumplimiento puede bastarse a sí mismo.

(1)

El hacer-ver del arte atañe a un espectador en su ser que yo calificaré de no vidente. Digamos que el arte hace ver no solamente lo indistinto (así como el lenguaje o la ciencia instituyen nuestra percepción de la realidad) sino también, específicamente, lo que, a través de cierta repulsa, activamente, no queremos ver. En efecto, es difícil no ver que todos somos no-videntes, que en verdad, muy lejos de la ilusión de agudeza y vigilancia con que nos regalamos, de ser vigías del siglo, realizamos fervientes esfuerzos por mantener los ojos cerrados.

O sea, el arte como empresa de hacer ver a quienes tienen ojos para no.

Nos despista un tanto la existencia en cada cual de ciertas ganas de ver que, en el fondo, responden a esa ardiente inclinación a cerrar los ojos, y de rebote, que toda una parte de lo que se fabrica en calidad de imágenes-para-ver está ahí para satisfacerlas, para darnos a ver lo que tenemos ganas de ver, es decir, gratificar bajo cuerda la tozuda voluntad de no.

La extremada profusión de imágenes permite apreciar el alcance y la profundidad de esa voluntad, tan sorda como obstinada, que murmura, a la manera de Bartleby, «preferiría no verlo». La televisión es hoy su instrumento privilegiado. Contrariando la creencia exaltada en un instrumento de «comunicación» conectado al universo en el que se envuelve, su frenética productividad viene primero a sumergir ese deseo de ni-ver-ni-saber que es el lastre del espectador. Tanto es así que sueltan sin desactivar divisiones de psicólogos para que velen por protegernos contra las imágenes del mundo que pudieran herir nuestros frágiles ojos y, en nuestros delicados niños de azúcar, causar traumas graves tal vez irreparables. Lo cual, de paso, permite advertir que la televisión traza una línea divisoria que, al reparto del mundo entre Norte y Sur, ricos y pobres, le superpone otro donde una parte del mundo es espectadora de la otra - donde los hombres se enfrentan con los «traumatismos» reales, la pobreza, la enfermedad, la guerra, la muerte. Y además, ni siquiera soportamos ver aquello de que somos espectadores. En un mundo de desastres multiplicados, una de nuestras urgencias es partir en guerra contra imágenes.

to

de

ag

re

do

sic

de

pr

De

qu

ña

pla

la

Pe

qu

la

Por

da de

na

COS

un

se :

asig

Por

sion

res

Al disfrute de los ojos es el nombre de nuestra tienda de imágenes. Se hace ella una regla de oro del primum non nocere al confort de los espectadores, y expenden allí placer como un preservativo del reposo de las almas contra todo cuanto amenace turbarlo. La verdad es que no soportamos nada, ni la más pequeña tensión, ni siquiera con los ojos.

Esto tiende también a consolidar la ilusión adherente de que, fuera —apenas— del voyeur perverso y del espía, mirar sería una ocupación más que pasiva, tan neutra que ni siquiera sería una actividad. Conciencia de sí de un espectador para el que ver no es, sobre todo, un acto. Ni crimen, ni acto sexual, ni testimonio, ni nada por el estilo, ni nada de otro estilo, ni nada en absoluto, solamente una satisfacción ahíta, puro cebado de los ojos, atiborramiento de imágenes para cortar el hambre. Por supuesto, los espectadores no son aquí víctimas, ellos dan a esta digestión soñolienta de imágenes algo más que consentimiento.

Mirar como «desactividad» pura, imagen misma de un sujeto descomprometido.

Yo diría que el arte, y especialmente el arte moderno, contemporáneo de esa fuente de agua tibia de las imágenes, marcha al revés, en contra de esto. Por un lado, el arte, que hace ver lo que no se puede ver, tiene la potencia de llevar nuestras miradas hacia lo que no tenemos realmente ganas de ver. Lo cual no es por fuerza gracioso. Por el otro, manda valorar el hecho de que mirar es un acto – aquí es oportuno aquel nombre de mirador que Duchamp convocaba para reemplazar al de espectador, al llevarle el primero al segundo la ventaja de inscribir legiblemente la mirada en la densidad de un acto. El arte exhibe la mirada como un acto donde, lo quiera o no, el espectador está comprometido, que lo compromete. Lo cual no da precisamente tranquilidad ni procura por fuerza placer.

De aquí no resulta ninguna especie de prescripción moral que en nombre de la irreductible dureza del mundo desdeñaría belleza y placer, sino sólo esto, exactamente: que el placer o la belleza no serían hoy para el arte las palabras clave, valores rectores - sobrentendiéndose que el displacer, la dificultad, la fealdad o el aburrimiento tampoco lo serían. Pese a todo hay razón para asombrarse de que algunos quieran considerar el retorno al placer como la urgencia de la época, cuando todo impulsa mucho más a preocuparse por saber qué cosa podría poner dique al ascenso de la blanda e irresistible ola en la que estamos inmersos, en estado de estasis. Cuando todo impulsa a querer perturbar el reinado del principio de placer que parece gobernar todas las cosas en nuestras comarcas. ¿Acaso no están regidas por una meteorología de la templanza en la que cualquier céfiro se nos torna aquilón?1

obs.
iria
ado.
de
uel.
ese
lan.
ogos
del
ues.

1 g].

te la nuninde e los i poni si-

tal

res. tras

a de
i noir cotodo
umos
os.

e de nirar ni si- ecta- n, ni la de cción renes no ta de de

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Me inclinaría seriamente a pensar que la importancia cada vez mayor asignada a la meteorología no tiene otra causa ni otro sentido: disimulados por los rostros sonrientes de sus presentadores, estos boletines parecen en verdad correspondencias de guerra en el frente del placer, al informarnos hora por hora de todas las amenazas, de todos los ataques y todas las agresiones de que podría ser víctima nuestra felicidad por causa de los invasores llegados del cielo. Según esa vara, la lluvia ha perdido toda virtud

Existe en el arte la fuerza esencial de una resistencia al totalitarismo del principio de placer-ramplón – en nuestras comarcas. Y si las imágenes son los carteros-repartidores privilegiados de ese placer zafio, entonces tendría cierta lógica y necesidad que el arte se despliegue contra las imágenes. Lo cual no va en la dirección de volver impensable la producción de alguna, pero en otra parte: que una apuesta del arte podría ser apuntar a imágenes que, por algún medio, irían a contrapelo del efecto hipnótico y cebador de las imágenes.

Potencia de hacer ver aquello ante lo que quisiéramos más bien cerrar los ojos, puede ocurrírsenos que el arte se acercaría de ese modo a una función interpretativa; mostrar lo que uno se niega a ver: podría ser una definición bastante aceptable de la interpretación analítica. Los monumentos de Gerz concuerdan bastante con esa definición – el que alguien vaya de noche a disparar sobre obras invisibles explica su potencia de mostrar.

De ahí, una manera de atrapar lo que sería la obra de arte: un objeto que, a diferencia de cualquier objeto de consumo, antes que llenar, antes que satisfacer nuestra libido vivendi, vendría por el contrario a quitar, a mellar, a dividir, a perforar en nosotros un montón de agujeros.

(2

Hacer ver es una potencia del arte, pero no en el sentido de un proyecto deliberado o de una «voluntad artística», más bien algo así como un deseo que lo anima, suerte de deseo sin cabeza, sin sujeto, un deseo-del-arte como tal, desligado de lo que sería el deseo del artista o de quien fuere.

práctica o poética y sólo aparece como una restricción, privándonos de un pequeño placer. Cualquier chubasco adquiere así la dimensión de una catástrofe insoportable y casi el valor de un ataque intolerable a un derecho democrático al bienestar.

Por el lado del espectador, hay una propensión incoercible a cerrar los ojos. Es preciso hacerse a la idea de que en él no hay, naturalmente, ganas de abrirlos. No hay deseo de mirar que responda en feliz armonía al deseo del arte de hacer ver, afable mercado visual regulado por una ley de equilibrio de la oferta y la demanda. Aquí ninguna armonía, ninguna simetría, ni recíproco, ni complementario. El deseodel-arte, el hacer-ver que tensa la obra, esto es lo que hay; por el lado del espectador, sólo un ligero bostezo y constantes ganas de dormir. Nosotros aspiramos a dormir, esto se sabe desde Freud. El despertar, en cambio, no es de veras deseable, porque es demasiado duro.

Por eso, si el deseo de mirar tiene un sentido, tiene que venir de afuera y ganarse contra, de arrancada.

Desde luego, nadie está obligado a mirar. Sólo puede esperarse que pugnen un poquito en cada cual las ganas de hacerlo.

El arte, que quiere hacer ver, se mece en esta esperanza. De causar en nosotros un poco de ganas de ver de veras, de despertar. El arte sería lo que podría infundirnos el duro deseo de mirar.

Contra todo lo que nos conmina en general: Se ruega cerrar los ojos, el arte nos invita a algo muy distinto, a abrir el ojo.

Se ruega mirar la Ausencia, frase que debería presidir la puerta de entrada al museo del siglo XX.)

2024
CURSILLO DE INGRESO

## MÓDULO:

# DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

ESBA Dr. JOSÉ FIGUEROA ALCORTA PROFESORADO DE ARTES VISUALES





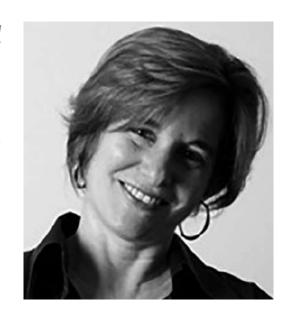




### Adriana Puiggrós e Ignacio Frechtel

Inés Dussel

La escuela en
el tiempo: pasado,
presente y futuro



Inés Dussel es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido profesora visitante en las universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Alexander von Humboldt Stiftung (Alemania) por su trayectoria académica. Sus temas de investigación actual se vinculan a la cultura visual y digital, en perspectiva histórica y pedagógica. Es investigadora de la UNIPE.

Adriana Puiggrós (AP): Según los especialistas, las escuelas son consideradas instituciones conservadoras en las cuales es difícil introducir cambios. Al mismo tiempo, existe la costumbre de decir que las de antes eran mejores, que todo cambió, que se perdió la calidad. Pero vos hacés una propuesta distinta para analizarlas, al proponerlas como ensambles sociales frágiles continuamente revalidados, o plantearlas como

instituciones ambivalentes, atravesadas por tensiones y contradicciones. ¿Podrías fundamentar eso?

Inés Dussel: La cuestión de si la escuela tuvo una época dorada que se perdió, o si es una institución impermeable a los cambios, puede abordarse desde varias entradas. Un nudo importante está en la escuela y la temporalidad, y también en los vínculos entre la escuela y la política en distintos sentidos. Propongo

empezar por pensar el tema en la línea de la temporalidad. Uno podría decir que, por un lado, hay un discurso público contradictorio, que precisamente dice que la escuela no cambia nunca y que es conservadora y, por otro, está la mirada nostálgica de que la escuela ya no es lo que era. Son miradas en tensión. Yo diría que hay que hacer una lectura situada. En Argentina, la escuela pública es como la joya de la abuela. Me refiero a esta idea de la escuela como algo prestigioso, que ha sentado un imaginario, una identidad nacional. Argentina es uno de los primeros países en América Latina que promueve una escolarización masiva y gratuita, y que tiene en este sentido un puntal vinculado con el peso de la industria editorial local, de la literatura, de las universidades nacionales que fueron un faro en la primera mitad del siglo XX. Esta línea de argumento que dice que se perdió la calidad y que la escuela de antes era mejor, está asentada en la idea de un pasado glorioso, un pasado que muchas investigaciones han mostrado que tiene algunos aspectos destacables y otros problemáticos; por lo tanto, el asunto debe ser revisado, y la evaluación es más bien ambivalente. Pero la ambivalencia también hay que ponerla en juego en relación con el otro argumento que plantea que las escuelas no cambian, que son conservadoras y no están al día, que se han quedado atrás. Está esa famosa crítica, poco feliz para mí, que dice que si un cirujano de hace cien años se levantara de la tumba y entrara a una sala de operaciones no entendería nada, y en cambio, si un maestro de entonces fuera a la escuela hoy vería más o menos lo mismo. Es una visión

injusta que no tiene en cuenta las cosas que se han modificado.

Pero también podemos entrar a la conversación en un nivel más profundo que recoge otras capas, que tienen que ver con lo que es y hace la escuela, en su relación con la temporalidad. Y ahí lo conservador no es necesariamente una mala palabra, y no hay por qué tirar por la borda todo lo que era. Para pensar esta cuestión vale la pena traer la idea de que la escuela es un espacio de encuentro entre generaciones, de transmisión intergeneracional, donde se unen el amor por el mundo con el amor por la infancia, como dice Hannah Arendt. En esa temporalidad de la reproducción o conservación y de la recreación, la escuela garantiza cierta continuidad intergeneracional, que no quiere decir clonación, explotación, exclusión o disciplinamiento, sino que ofrece ciertas claves de lectura del mundo, ciertos sistemas de interpretación del mundo, cierta inscripción en el lenguaje y en la producción de saberes, en los cuales se pasa algo de generación en generación y ese algo se recrea. Hay partes que se rechazan y partes que se recogen, se redefinen en diálogo con otras cosas. En este sentido, la escuela tiene una parte de conservación de la especie que es interesante y, creo yo, defendible. Todo esto puede profundizarse, desde luego. Hay una idea que tomo del historiador inglés David Hamilton, que plantea la educación como un asunto de pizarrones y andamiajes. En su lectura, en el pizarrón se da el trabajo colectivo, la puesta en común de conocimiento, y el andamiaje es la posibilidad de construir autonomía. Sin eso, cada generación está un poco librada a sus propios recursos. Si la



generación más vieja no genera un espacio, una situación, una experiencia, una escena en la que pone algo en común, la nueva generación está a la deriva. Este es un punto central para revisar los efectos tanto de los exámenes tipo PISA como de las lecturas de las psicologías constructivistas, que ponen el énfasis casi exclusivamente en los aprendizajes, en la acción infantil, y descuidan eso que pasa por la responsabilidad de enseñar, que es una tarea política y pedagógica de las generaciones más viejas.

AP: Generalmente, la crítica que se hace a la escuela tradicional, sobre todo desde los sectores progresistas (en particular en Argentina), se dirige al pensamiento liberal, al positivismo y a la mirada racista. Y, al mismo tiempo, se considera que la trama pedagógica era muy buena. ¿Cuáles serían para vos los aspectos problemáticos del pasado escolar en los sistemas modernos, en particular en los grandes sistemas educativos latinoamericanos?

Hay varios. Uno que tiene que ver con qué mundo se presenta. Pensando a la escuela como un espacio de encuentro intergeneracional, lo que hay que interrogar es qué sujeto pedagógico se proponía, se imaginaba, qué lugar había para resistir, rechazar, reapropiarse de eso que ofrecían las generaciones adultas. Podemos decir que la escuela de fines del siglo XIX, pero también la pedagogía de buena parte del siglo XX, proponían una escuela que no pensaba en lo que pasaba del otro lado, en qué les estaba pasando a los chicos, con qué se quedaban, cómo se vinculaba la selección curricular con sus preguntas

e intereses. Esa sería una línea. Con relación al mundo que se presenta está la crítica a la colonialidad de los saberes, la crítica de qué saberes se estaban jerarquizando, qué autoridad cultural se construía, qué incluía eso y qué excluía...

AP: En *Más allá de la crisis*, un libro tuyo del 2007, señalás que la propia idea del sistema educativo, en tanto institución occidental, se está redefiniendo y que en el marco de la redefinición de las instituciones se están produciendo cambios de la educación en la Argentina. ¿En qué pensabas en ese momento?

El libro está escrito después de la crisis de 2001 y me parece que algo de lo que se evidencia es la reconfiguración del sistema nacional educativo argentino en el marco de una crisis muy fuerte de autoridad política. Haciendo una parábola un poco rápida y generalizando argumentos que habría que mirar con más detalle, diría que si uno piensa en cómo se formuló esa idea de sistema a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en ese momento en el que se organizan las instituciones, los rituales, las leyes, el imaginario fundante del sistema educativo argentino, y compara ese diseño institucional con lo que emergió en la crisis del 2001, pero que se fue moldeando en las décadas de la posdictadura, me parece que en 2001 queda en evidencia que ese diseño institucional ya no opera de esa manera, que no tiene esos efectos que se pensaba que tenía. Lo que planteaban docentes y estudiantes era una sensación de isla, de fragmentación, de "arreglate como puedas", un desamparo horizontalizado. En el libro que

publicamos en 2007 quisimos reflejar cómo se reorganiza la responsabilidad pedagógica en una escena en la que parece que todos estamos igualmente desamparados, qué lugar tienen los docentes, las instituciones y la política pública en la educación, que en ese momento intentaba volver a autorizarse y a pensarse. Por otro lado, también planteamos la idea de sistema versus redes que se está discutiendo en muchos lugares del mundo, tanto desde el neoliberalismo como desde lo que podemos llamar progresismo. Ahí se ven confluencias en esos grupos en la impugnación de una idea de regulación estatal centralizada, homogeneizante, y en el planteo sobre cómo hacer lugar a otro tipo de organización, de regulación o de calibración de las distintas escalas del sistema. Eso era un poco lo que estaba para mí planteado en ese momento.

AP: Sostenés que el nivel medio es uno de los más críticos y complejos del sistema educativo y te preguntás si tiene sentido hablar de escuela secundaria. A mí me parece interesante esa pregunta. Creo que los problemas de la escuela secundaria son graves, pero el alumno llega después de haber pasado un proceso educativo formal importante, y el hecho de que la escuela primaria alcanzó una cobertura casi universal en varios países de América Latina oculta lo que está pasando ahí. Entonces, ¿tiene todavía sentido hablar de escuela secundaria?

Yo no sé si hoy sostendría eso de que el nivel medio es el que tiene más problemas en el sistema educativo. Coincido con vos en que hay problemas en todos los niveles. Investigué mucho tiempo el nivel medio y es el que conozco más, y diría que hay una especificidad institucional de la escuela secundaria tal como fue concebida, con la distribución en años, en disciplinas, en un tipo de distribución espacial que organiza las aulas, la relación profesor-estudiante, la contratación de los profesores por horas-cátedra. Tiene ciertas particularidades que hay que mirar con más profundidad. Los chicos que llegan a la secundaria tienen a esa altura muchos años de escolaridad y hay que pensar qué pasa en el nivel inicial, en el primario, qué pasa con el vínculo con lo escolar, no solo respecto de un nivel específico. Pero me parece que el nivel medio quedó un poco atrapado en su origen institucional. Argentina, a diferencia de Estados Unidos, donde la high school es un modelo institucional muy diferente, adoptó el modelo de la escuela secundaria francesa, que describe muy bien Durkheim en su libro sobre la evolución de las ideas pedagógicas. Nuestro país arrastra la herencia de los viejos colegios de los jesuitas, que venían con una propuesta de formación de la élite, una organización de los saberes vinculada a la educación superior. Con la masificación en el siglo XX y la discusión sobre la democratización, la escuela secundaria quedó en el medio entre el modelo enciclopédico pensado como propedéutico de la universidad o bien ser la continuidad de la escuela básica, y durante muchas décadas no terminó de definir ese modelo institucional, ese tipo de autoridad pedagógica. Yo creo que ahí hay un conflicto o una tensión particular de un modelo institucional, que no es igual en otros países. Hace un tiempo tuve que hacer

un estudio sobre diseños curriculares, y entre otros el de Finlandia tiene aspectos muy interesantes. Surgió de la propuesta de la socialdemocracia europea de la posguerra basada en una escuela unificada de nueve años, en la cual hay una complejidad progresiva pero no un quiebre institucional tan fuerte como el que se da en Argentina y en otros países entre la escuela primaria, en la que hay pocos maestros, una relación más cercana, un trabajo pedagógico diferente, y la escuela secundaria, con clases muy grandes en las que el tipo de relación pedagógica y de acompañamiento que pueden establecer los profesores con sus estudiantes es limitado. En Argentina hay colegios secundarios que tienen 18 materias por semana, lo que implica una fragmentación enorme, y esto dificulta un trabajo con el conocimiento y lo pedagógico en profundidad. Un docente secundario quizá puede tener entre 200 y 400 estudiantes por semana, y no puede hacer el seguimiento que hoy le reclamamos. En este sentido, para mí hay mucho para repensar sobre la organización institucional del nivel secundario, que no sé si va a seguir llamándose así, pero en todo caso hay que ver cómo se la integra verticalmente con otros niveles del sistema y horizontalmente, para que sea una experiencia con saberes y horarios menos fragmentados.

#### AP: ¿Y la secundaria mexicana?

Tiene una estructura diferente. Los grados van de siete a nueve, es el primer tramo de la secundaria, y después está la escuela preparatoria o nivel medio superior. Son dos niveles distintos. El quiebre más fuerte en el sistema

educativo mexicano está entre la secundaria y la escuela media superior, que en su organización institucional es más parecida a la escuela secundaria argentina. Es difícil hacer estas comparaciones, ahí se ve el peso de las tradiciones y modelos institucionales que no se traducen bien entre distintos contextos, pero la escuela secundaria en México está compuesta por los grados que siguen inmediatamente a la escuela primaria y se ha "primarizado" en términos institucionales, tiene menos docentes y un vínculo más cercano y menos materias. Es un modelo institucional diferente. El quiebre se da en el paso de la secundaria a la media superior, que es más excluyente, tiene examen de ingreso, y que es un problema serio en México a pesar de que se volvió un nivel obligatorio. No solo la tasa de matriculación es más baja, sino que los índices de deserción y de fracaso escolar son mayores en el nivel medio superior que en la secundaria.

AP: Es interesante cómo ubicás la tecnología como constitutiva de la escena educativa. En *Perfiles educativos* planteás que las tecnologías no son objetos que llegan a las escuelas sino que la escuela misma es un entorno sociotécnico poblado por artefactos, libros, cuadernos, carpetas, mapas, láminas, escritorios, que materializan formas particulares de registrar y organizar el conocimiento y la memoria humana. ¿Podés extenderte en este punto?

Cuando empecé a investigar estos temas, lo hacía en la línea de las tecnologías que se imponen desde afuera a la escuela. Pero al estudiar y trabajar más me interesaron otras perspectivas

teóricas que plantean la dimensión técnica de lo social, y en nuestro caso de lo escolar, lo pedagógico. La dimensión técnica remite a la idea griega de téchne, de lo artificial. Lo técnico no es solo un artefacto material sino que puede ser una forma de evaluación, un reglamento académico. La escuela siempre necesita soportes y dispositivos técnicos; hasta en el hecho de sentarse debajo de árbol hay algo técnico, desde el momento en que implica organizar una ronda, por ejemplo, lo que es una técnica que promueve ciertos intercambios, ciertas visibilidades. Analizar la configuración técnica de lo pedagógico implica revisar las formas en que pensamos lo educativo (lenguajes, disciplinas, procedimientos), cómo se organizan los cuerpos y los intercambios en el aula, cómo se enseña a mirar ciertas cosas y se organiza una técnica de la observación, cómo se enseña a mirar el mundo v se educa la mirada. Es importante incorporar una visión más compleja de la tecnología, como dimensión constitutiva y no como algo que viene de afuera, aunque sí hay que tomar en cuenta que hay una renovación artefactual. Precisamente vengo trabajando en cómo cambia la interacción en el aula con las pantallas y dispositivos digitales con el hecho de estar conectados. Tomemos la cuestión de la atención, un tema bastante remanido en la discusión pedagógica. Pongo de ejemplo siempre con esta cuestión que yo iba a la escuela sin celular y también me distraía, porque miraba por la ventana, tiraba papelitos al de adelante o cuchicheaba con mi amiga de al lado; podemos decir que había una organización de la atención y la distracción

favorecida por ese entorno sociotécnico. Con los celulares no solo está esa distracción de estar en un grupo o mirar por la ventana, sino que se tiene materialmente la posibilidad de estar en múltiples conversaciones a la vez. En el espacio del aula con celulares, tabletas o netbook se permiten intercambios distintos. Y eso, como están estudiando diversos filósofos y antropólogos, cambia las formas de la atención y de la presencia. Esto con la pandemia quedó muchísimo más claro, porque nos dimos cuenta lo que organiza estar en el aula y lo que permite o dificulta estar cada quien en su casa.

Eso también permite discutir otra idea bastante extendida, que es que la tecnología es neutra y sus efectos dependen solo del uso que hagamos de ella. Tomemos el ejemplo del celular, ese dispositivo portátil, pedestre y personal, como dice Mizuko Ito, que los ha estudiado a fondo y en distintos contextos. El celular posibilita ciertas cosas, técnicamente tiene ciertas affordances o permisibilidades (por ejemplo, ser liviano y portátil, enviar y recibir imágenes, audios y textos, ser geolocalizable), y eso permite hacer determinadas cosas que antes no eran posibles: llevarlo al baño, dormir con él, usarlo para cuestiones de estudio, amistad y sexualidad, bancos, salud, escuchar música, todo mezclado. Por eso la presencia del celular reorganiza las series, la red de trabajo, porque ya no se trata de dispersarse mentalmente sino de algo material y concreto, como las interrupciones del WhatsApp, Instagram, TikTok, Tinder, lo que sea, o la atracción de esas redes que generan una especie de quedarse pegados a las pantallas. Y a mí me parece que hay que

prestarle atención a esta nueva economía de la atención, en la que la atención se convierte en mercancía y está en el medio de una batalla de las grandes corporaciones, y por eso se vuelve más efímera y necesita más atracciones para concentrarse. Entonces, la tecnología no depende solamente de nuestros usos sino que viene con ciertos protocolos de uso. Podemos (y debemos) negociar con ellos, ver qué hacemos, si educamos a los sujetos para que hagan otros usos, si peleamos para que esos protocolos de uso sean distintos, si permitimos o no celulares, cuánto tiempo, en qué contexto, pero lo que no podemos negar es que están ahí y están cambiando las formas de interacción, la producción de conocimientos, las subjetividades. Son discusiones que hay que tener, y me parece que no es un problema que hay que tirarle en la espalda al docente para que se arregle como pueda para concitar la atención y el interés de sus estudiantes ante estas máquinas de la distracción y del conocimiento simplificado. Hay que tomarse más en serio este cambio tecnocultural y lo que implica para la escuela y el trabajo en el aula. Es un tema de política pública y cultural y hay que repensar desde el diseño y equipamiento de las aulas hasta los planes de estudio y la formación docente.

AP: La vinculación de la tecnología con la educación, ¿produce efectos discursivos, penetra o modifica el momento inicial del vínculo pedagógico? ¿Es fundante la digitalización, cambia el vínculo?

Sin dudas, el discurso pedagógico cambia. La presencia de la tecnología digital se ha impuesto, y tenemos que pensar esto de manera no ingenua, porque aquí hay grandes actores, muy poderosos, que promueven la digitalización de todos los aspectos de la vida, que muchas veces entran por la vía del discurso de los usuarios. A veces son los chicos los que dicen que quieren, por ejemplo, usar YouTube, porque es más didáctico, más entretenido, les interesa. Ahí ya hay un discurso en la sociedad que el sistema educativo recibe, que tiene que ver con la retórica de la inevitabilidad del cambio tecnológico y con que lo importante es estar entretenidos en esos términos que definen las grandes plataformas digitales. Este es un efecto que creo que hay que mirar.

Con respecto a qué produce la tecnología en el vínculo pedagógico, además de lo que dije antes sobre los cambios en la nueva economía de la atención, diría que hay usos más productivos o relevantes de la tecnología, y otros menos interesantes. Para mí, lo menos interesante se da cuando los docentes o la propuesta curricular y pedagógica de la escuela se pega a lo que hacen las grandes plataformas digitales, por ejemplo cuando deciden usar YouTube porque es entretenido y a los chicos les gusta, sin pensar en lo que se quiere enseñar más allá de lo que es popular entre los chicos. Esto debería estudiarse un poco más. En vez de decir que se trata de un recurso más, que así como antes se usaba el libro ahora está YouTube, como si fueran lo mismo pero en distinto envase, es urgente plantearse qué permite el formato como recorrido por el conocimiento, a qué invita y qué deja afuera. Justamente, con un grupo estamos haciendo una pequeña

investigación sobre cómo se usa You-Tube para estudiar, y detectamos que lo que los chicos quieren de un video es que sea corto y que sea gracioso; no es el mismo contenido el que está en el libro o la fotocopia y el del video, ni convoca a las mismas operaciones con el conocimiento. Podemos preguntarnos: ¿cualquier contenido de la cultura tiene que ser gracioso y corto? ¿Esto no implica una simplificación, una estandarización de los géneros, de los formatos, de los lenguajes? Y en relación con el humor, ¿cómo se define lo gracioso? Si uno busca a partir de esta palabra aparecen bloopers, burlas o parodias. Tal vez el trabajo de la escuela es reorganizar la enseñanza en torno a otras formas de humor, e intentar que lo gracioso no sea definido solamente por el algoritmo de búsqueda, manejado por grandes intereses comerciales y políticos. Volviendo a los efectos discursivos, diría que uno importante es el alineamiento con las plataformas tecnológicas, con una manera de entender lo gracioso, de mirar el mundo, de hablar del mundo, una forma de atención. Si no se pone atención, si dejamos que las cosas sigan así, van a ir quedando olvidadas las formas más complejas de conocimiento, o más marginales, que no se acomodan a esta lógica de lo datificable y compartible de las plataformas, a este predominio de lo atractivo, impactante, corto, burlesco.

AP: Ponés en duda la eficacia de las actividades digitales en el estímulo de la creatividad, y mencionás una posible automatización y delegación del saber en los algoritmos. En el mismo sentido diría que el aburrimiento, el silencio,

la contemplación, la posibilidad de soñar, están prohibidos, no forman parte habitual del discurso pedagógico e incluso se los rechaza. Me acuerdo cuando le preguntaron al presidente de Amazon sobre la competencia entre corporaciones y él contestó que ese no era su problema, que el asunto era cómo llegar a los sueños. Lo que planteás abre una advertencia ante la imposición de una cultura de la afirmación, del sí puedo, del estar siempre alegre, que hace difícil convivir con la tristeza, la muerte o la enfermedad.

Estoy de acuerdo. La idea de que la contemplación es mala palabra se traduce pedagógicamente en que prácticas que eran muy básicas en el repertorio docente, como la lección o el dictado, están prohibidas, y surge el predominio de un seudo-activismo, de la creatividad o la parodia vacía, de gestos poco interesantes, sin un desafío intelectual. Hav más bien una repetición mecánica que está muy instalada en la cultura. En ese sentido, la escuela debería discutir la relación entre contemplación y actividad. A mí me gusta mucho el libro de Rancière El espectador emancipado, que propone desarmar la idea de pasivo/ activo, porque uno aprende también escuchando y un espectador puede emanciparse, no es necesario estar siempre actuando en el escenario. El constructivismo sostiene, con mucha razón, que no hay aprendizaje pasivo: el aprendizaje implica siempre una actividad intelectual y afectiva, aunque estemos callados y sentados. Uno puede escuchar y hacer actividades intelectuales, moverse estética, política y éticamente de una manera interesante. Hay que desarmar la idea de que



la vida activa es mejor que la contemplativa, pensar que del aburrimiento también nacen grandes invenciones, y rediscutir el tabú de estar sentado escuchando como algo intrínsecamente negativo. En todo caso, preocupémonos porque se escuche algo interesante y conmovedor, porque le estén enseñando a los chicos algo que vale la pena, y desconfiemos de los que creen que con muchos clicks se aprende más que escuchando a alguien que tiene algo valioso que enseñar. No es que defienda estar sentada todo el día, pero, por ejemplo, para leer y escribir hay ciertas posiciones del cuerpo que son mejores que otras, y quizá requieran estar sentado un rato más largo que otras actividades. Pensando en la lectura y la escritura, creo que es importante subrayar la importancia de que en la escuela esos aprendizajes se consoliden, que no se los deje de lado, pese a que son difíciles, lentos y poco glamorosos. Nadie va a poner en Instagram una foto de que cada vez escribe mejor, pero es fundamental para otras cosas y hay que sostenerlo como aprendizaje valioso, aunque vaya a contracorriente de mucho de lo que circula en las redes.

AP: ¿Creés que el proceso de ruptura de muros escolares, del cual se habla tanto, venía con fuerza antes de la pandemia, que era inevitable lo que muchos ven como el estallido de la vieja escuela? ¿O la pandemia aceleró este proceso y le dio nuevos significados?

En 2016 escribí un ensayo que se llamó "Notas sobre el fin del confinamiento escolar". Ahí retomaba la hipótesis del encierro que formuló el filósofo francés Michel Foucault en la

década de 1970, que criticaba a la escuela como espacio de encierro y confinamiento de los cuerpos. Revisando las nuevas propuestas de arquitectura escolar, lo que veía en 2016 era más bien un estallido del aula, a partir de la idea de que todos los espacios de la escuela, incluidos pasillos y patios, tienen que ser productivos, todos enseñan, y las aulas no tienen que parecer las aulas, y de que encerrar en un espacio-tiempo determinado a los niños les hacía mal. Los medios digitales eran aliados de ese movimiento de abrir el aula y la escuela, de romper los muros, plantear el aprendizaje ubicuo. Esos movimientos de reforma trataron de que la escuela no parezca escuela sino centro comercial, parque de diversiones, sala de aeropuerto o lo que sea, algo así como un triunfo de esa crítica foucaultiana en esa puesta en cuestión de la idea de escuela como espacio-tiempo específico y distinto a otros espacios.

La pandemia lo que hizo fue poner a prueba algunas de estas hipótesis, porque se pudo ver qué pasa cuando no tenemos ese espacio-tiempo suspendido en la escuela y hay que dar clases desde los hogares. Pasaron muchas cosas y hay que hacer lecturas más específicas en cada contexto, porque hay efectos bastante distintos en algunos países. Por ejemplo, en Europa se está dando una revalorización del espacio escolar, aparece la idea de que la escuela es importante como espacio otro, que produce ciertas cosas por el hecho de estar juntos, y lo que muestran algunas investigaciones es que los chicos tienen ganas de ir a la escuela, se dan cuenta de lo importante que es para estar con otros chicos,

para salir de su casa, como espacio de autonomía. Y también los padres dicen que para ellos es un rato de autonomía, sin hijos. Hay algo ahí para pensar respecto del encierro, del confinamiento, de la escuela y la necesidad de un espacio-tiempo diferente, que ya no parece tan malo. Creo que en Argentina el sentimiento es similar.

Pero no en todos los lugares esto está funcionando de la misma manera ni está pasando lo mismo. En México se volvió a la escuela el 31 de agosto después de 16 meses sin clases presenciales pero no fue obligatorio, y muchas familias se resisten a mandar a los chicos a la escuela porque hay mucho miedo a usar el transporte público, al contagio, un miedo que supera el valor que se le da a la experiencia escolar. Eso dice algo respecto del vínculo de la escuela con la comunidad, con el territorio; pienso en la hostilidad del entorno urbano en muchos casos, pero también en la penetración del narco en algunas zonas rurales que vuelve peligrosa la circulación, que llevan a que la gente prefiera que sus hijos se queden en casa. También hay otras cuestiones que hay que analizar específicamente, por ejemplo, en casos como México hay que pensar en la falta de una red de protección, en décadas de desinversión, y los sectores que trabajan en el mercado informal son los que más están resistiendo el regreso a la escuela. Sin garantías del Estado en el acceso a la salud o sin seguro de desempleo, por ejemplo, la escuela no está primera en las prioridades.

En Europa hay condiciones de protección social muy diferentes y no sorprende entonces que la vuelta a la escuela presencial se haya dado antes. Y

en Estados Unidos, donde es otra la situación, se da una fractura social muy fuerte y la idea del espacio público, de estar con otros, no es igualmente valorada por los distintos sectores, lo que ya se veía en un grupo importante de familias que se volcaban al homes**chooling.** En Estados Unidos muchas escuelas están en medio de una batalla feroz por el uso de cubrebocas o la obligatoriedad de la vacuna, pero creo que en general, más allá de la polarización, hay mucho acuerdo sobre la importancia del espacio escolar como distinto al hogar. Pensando en conjunto, me da la impresión de que la experiencia de la pandemia va a reafirmar la importancia de un espacio escolar diferenciado de lo doméstico, pero creo que hay que ver todas las dinámicas que se condensan en las escuelas, porque no se despliegan de igual manera ni producen lo mismo en los distintos contextos.

AP: Podemos discutir largamente cuándo empezó este proceso de penetración de la tecnología en la cultura y en la vida social, en la escuela, si la pandemia es un hito cualitativamente importante o no. Lo que noto es que los que no somos nativos digitales ni "adoptados" digitales, estamos sumergidos en un mundo de terror que es excluyente. ¿Cómo ves que afecta esto al conjunto de la sociedad?

Me parece que hay algo que no tiene vuelta atrás, o si la tiene será discusión mediante respecto de aquellos aspectos que no queremos que estén mediados por lo digital. Y habrá que ver si la escuela no es uno de estos lugares. En Silicon Valley, por ejemplo, las escuelas más buscadas no son las altamente tecnificadas sino las tipo

Waldorf, más artísticas, desconectadas. Quizá las escuelas en el futuro se mantengan como este espacio del cara a cara, en el que se puede tener otro tipo de interacción, sin la mediación de algoritmos. A mí me parece que el encuentro de cuerpos, de miradas y de lo imprevisible que puede pasar a partir de eso, es un privilegio. A lo mejor la pandemia nos enseña algo de esto, nos permite revalorizar que compartir un espacio-tiempo con otros es un privilegio. También, es indudable que lo digital está avanzando. Si se miran las estadísticas sobre qué se hace en Internet, de 2010 a esta parte ha crecido enormemente la digitalización y las plataformas han ido cambiando. Lo digital también se va modificando y hoy avanza sobre los sueños, como decías antes, sobre el espacio, sobre la sexualidad, sobre la amistad, sobre el conocimiento. Ahí la pandemia marca un salto como mínimo cuantitativo, porque cada vez es más difícil mantenerse afuera. En 2020, los docentes que se habían mantenido al margen de lo digital se dieron cuenta de que necesitaban saber algo sobre las plataformas, porque se les impuso. Pero respecto de cómo cambia nuestra vida, un cambio más cualitativo, no siempre somos del todo conscientes. Pienso en cómo cambia lo corporal: hay cuerpo en la experiencia digital pero es más distante, o en todo caso la voz y la imagen nos llega pero no de la misma manera que en la co-presencia de los cuerpos. Y el mundo que nos rodea es otro, con conexiones muy diferentes. Pongo un ejemplo: escuchando un podcast sobre la historia de la música latina, me sorprendieron mucho los números. En YouTube, en julio de 2021, en la lista

de los diez más vistos, siete eran videos de lo que se llama música latina, reggaetón, pop latino, etcétera. Eso está cambiando estéticas, gustos, experiencias, y es un mundo muy interconectado, con distintas lenguas, con cruces inesperados. Lo que hay que discutir en todo caso es que sea algo democrático, más plural, que no esté gobernado por grandes empresas que manejan los algoritmos de búsquedas y recomendaciones. De modo que diría, en relación a tu pregunta, que este no es solo un mundo de terror. Lo que a mí sí me asusta es la biotecnología, la idea de un chip en el cerebro que esté conectado a muchos otros, me asusta pensar qué pasará con la subjetividad, cómo influye en las emociones, en la ética. Esa parte me asusta, más todavía cuando sabemos que esto ya está avanzando en los laboratorios de las grandes empresas de inteligencia artificial y hay muy poca discusión pública sobre la nueva condición humana en este contexto.

Ignacio Frechtel (IF): Sería interesante pensar cómo esto hoy se abre como una especie de horizonte laboral para las jóvenes generaciones. Pienso que es un aspecto al que hay que prestar atención. Porque de los millones de *streamers* que hay, de pibes que se filman haciendo cosas, los que alcanzan el éxito son pocos. Tenemos ese horizonte y esa problemática respecto de los trabajos del futuro. Debería tenerse en cuenta a nivel escuela cómo se representan los pibes trabajando en el futuro.

Sí, el tema del trabajo en el futuro y de lo que es éxito en este contexto es algo que amerita mucha más reflexión. No Ent

sé si es solamente preparar a las nuevas generaciones para trabajos que aún no existen, como se dice a veces, sino sobre todo formar en un vínculo con el trabajo distinto, más complejo que el éxito o la fama del influencer, más central para una realización o bienestar personal. También habría que estudiar a los medios digitales desde el punto de vista del trabajo que requieren, desde la explotación minera en África al diseño de software, los ingenieros, la producción en China, los call centers y la uberización de la economía, el valor agregado de cada click. Sería fascinante abrir la caja negra de los medios digitales y desplegar la cantidad de trabajo que requieren, las desigualdades, los efectos sobre el planeta y la vida de la gente.

AP: En 1999 escribimos juntas un artículo de viaje por la historia, sobre el ir y venir permanente entre la historia y la prospectiva, trabajamos el hecho de transitar del presente al pasado y del pasado al futuro. Y queda un resto que habilita la articulación de lo necesario con lo contingente, de los mandatos con la libre elección, o sus violaciones. Decíamos que el tiempo es la sucesión generacional misma. A mí lo que me interesa sobre todo es lo del resto, ¿qué pensás sobre eso? ¿Queda un resto?

Justo estos días leí un texto de Didi Huberman, historiador del arte que escribió un ensayo breve sobre los refugiados, que se llama *Pasar cueste lo que cueste*, y dice que toda historia transforma lo que la precede, pero una historia nunca se termina por la sencilla razón de que lo que viene después es asediado para bien o para mal por su propia memoria. Esta idea

para mí es el resto, eso que queda del pasado que de alguna manera sigue activo, presente, pero no siempre de la misma forma. Volviendo al principio, a la idea de que la escuela no cambia o cambia para mal, la gloria de la escuela pasada o su crítica es ese resto que produce cosas hoy. Para mí el resto tiene que ver con eso que no se termina de elaborar, que se retoma, porque pasado, presente y futuro no son demarcaciones claras, sino que hay un tiempo intergeneracional que se va reorganizando, claro que con una idea más heterogénea del tiempo, no lineal. Y el pasado nos sigue planteando deudas, demandas, inquietudes que tienen una parte angustiosa y una parte que produce otras expectativas. Pienso que ese pasado mítico de la escuela también produce hoy una expectativa interesante y genera la demanda de que la escuela tiene que hacer otra cosa, no resignarse a que todo esté mal sino buscar que sea mejor, que produzca algo, que algo de eso bueno que antes pasaba continúe, aunque tengamos que revisar cuán bueno era eso que se añora, y cuán bueno sería hoy, en una sociedad que ya es otra. La idea de resto va por ahí.

AP: Sí, el resto tiene que ver con la posibilidad del futuro. Tengo una última pregunta que tiene que ver con un trabajo que hiciste con Marcelo Caruso, La invención del aula. Ahí ustedes hablan de que la educación requiere una configuración del espacio específico, y de que esa configuración incluye los cuerpos. ¿La pandemia produce efectos en la situación que tienen los cuerpos en la configuración del discurso pedagógico?

Cuando trajimos el tema de los cuerpos en La invención del aula, que escribimos en 1999, Marcelo y yo estábamos leyendo a Judith Butler, y eso que decíamos tenía mucho que ver con la discusión de la filosofía política feminista de que los cuerpos importan. Por eso trabajé en mi tesis doctoral sobre los uniformes escolares. La educación no solo pasa por lo que se verbaliza sino por lo que se muestra, por los gestos, por lo que se comparte en el tiempo-espacio, por lo que se hace visible o tangible. Estas cuestiones emergían en ese momento, y por eso en La invención del aula la intención era correrse un poco de la historia de las ideas pedagógicas para pensar una pedagogía con cuerpo, con espacio, con materialidad, con discursos.

¿Qué produce la pandemia en esta situación de los cuerpos? Yo creo que produce muchas cosas que recién estamos empezando a ver, y que habrá que seguir estudiando. En aquellos que pueden, que tienen condiciones para hacerlo, hay una tendencia a encerrarse más, hay más miedo, una visión del otro como amenaza. En ese sentido puede haber como efecto un cierto borramiento de los cuerpos. Me acuerdo de una publicidad de IBM que decía "no más cuerpos, no más razas, solo mentes", como si hubiera una promesa de que sin cuerpos no hay racismo. Ahí hay algo que hace sistema con el miedo a la otredad, con la securitización de la vida, y quizá la pandemia termine consolidando o profundice algo que ya estaba, que es el miedo a la vida en común y el miedo al cuerpo, como algo ingobernable, que nos muestra la finitud. Lo digital sugiere que vamos a superar la finitud, que seremos inmortales, solo mentes, supuestamente un estado de armonía y felicidad, y me parece que ahí hay un clima de época, un estado de cosas que apunta en esa dirección, con esas promesas.

Pero a la vez pienso que la pandemia quizá revalorice, como decía antes, la importancia del encuentro, de la mirada, de compartir, de abrazar, de tocarnos. La mirada desde la pantalla no es la misma que la que se produce estando juntos. Pienso también en la ética del cuidado. Otra cosa que venimos trabajando con colegas acá en México es la necesidad de poner por delante una política y una pedagogía del cuidado, algo que vienen planteando las feministas desde hace tiempo, frente a esta idea de la educación como una máquina productiva. En México esto articula la pandemia a las luchas contra la violencia por el narcotráfico, la desigualdad, la exclusión, el cambio climático, a la búsqueda de una cultura más plural, más democrática, más hospitalaria con las distintas culturas. Este ideal del cuidado puede poner a los cuerpos en otra situación. Haciendo un salto pienso en algo que pasó en los Juegos Olímpicos, con Simone Biles diciendo "mi cuerpo no es una máquina". Hay algo en la cultura de este momento atravesado por la experiencia de la pandemia, de la vulnerabilidad, la finitud, la fragilidad, que señala en esa dirección de ir un poco más despacio, de cuidarnos más, de revalorizar nuestros cuerpos finitos, el privilegio de la vida. En esta época conviven estas dos visiones, una más maquínica y esta otra, más incipiente, y pienso que la escuela tiene que ser la abanderada



de las políticas del cuidado. Hay una historia de la escuela como institución de cuidado de las nuevas generaciones, con sus claroscuros, en la que nos podemos apoyar para jugar un rol más fuerte en ese sentido.

# IF: ¿Cómo pensás que puede haber una colaboración entre sistema académico, sistema científico y sociedad?

Creo que hay que pensar la investigación educativa situada, pensar en cómo se configuró, en cómo está hoy. La investigación para mí tiene que ver con un tiempo de reflexión, un poder dar un paso al costado y mirar a la sociedad desde un punto de vista un poco excéntrico, es decir fuera del centro. Ahora la Unesco está preparando un nuevo informe y una de las discusiones es esta idea del derecho a la investigación como un derecho básico, no como actividad altamente especializada en un laboratorio sino como la posibilidad de tomar distancia, reflexionar, contrastar, poner ciertos lenguajes y conocimientos elaborados en relación con un problema en la mirada sobre el mundo. En ese sentido creo que la investigación es una actividad central para consolidar una sociedad más democrática. La investigación, como tiempo de reflexión y también como actividad más especializada, es un buen contrapeso a la posverdad, el todo vale, o que vale el más fuerte, el que pone más plata, o el algoritmo de la popularidad de las grandes plataformas. La investigación puede plantear otras jerarquías, otra organización del conocimiento, otra producción del conocimiento, por supuesto si no está directamente afectada por o al servicio de intereses particulares.

Podemos criticarle muchas cosas, pero la actividad de investigación, que supone un trabajo colectivo de aproximación a la verdad, es más democrática que el algoritmo que impone un orden y una jerarquía en el listado de conocimientos que nos ofrece, que se arma de manera muy opaca (por ejemplo, en el caso de Google o YouTube, nadie fuera de un puñado de ingenieros sabe de qué está hecho ese algoritmo). En cambio, las producciones de la investigación son fruto de una discusión y de una acumulación colectiva, de una conversación amplia e intergeneracional, que además se hace pública. En ese sentido, para mí, es muy importante sostener la investigación, repensarla, defender lo que puede aportar para pensar el mundo como reflexión específica, para que otros y otras puedan mirar el mundo distinto.

En nuestro campo, la investigación educativa tendría que ayudar a salir de estas visiones de sentido común respecto de qué es la escuela, qué hace. Yo estoy bastante conmovida por esta discusión reciente en Argentina sobre la escuela como estafa. Si escribiera algo al respecto lo titularía La escuela como simulacro o el simulacro de la crítica, porque hay algo que parece que es una crítica pero no se toma el trabajo de investigar y pensar la complejidad de los problemas de la escuela, qué pasa con el mundo del trabajo, cómo está cambiando el vínculo con lo escolar. La investigación tiene que aportar en esa dirección, no con eslóganes o críticas simuladas. Hay mucho para producir por ahí, y tal vez tenemos que pensar qué agendas puede plantear la investigación, también con temas emergentes.



No todo tiene que ser actual, hay que dar espacio a lo inactual porque, volviendo a la idea de resto, a la idea de futuro en el que no sabemos qué va a pasar, hay que abrir espacio a otras cosas mirando a la sociedad, a las tradiciones y también mirando para adelante. Me parece que ahí es donde hay

que pararse como investigadores, no con críticas estridentes sino con posiciones que aborden la complejidad de las situaciones, que aporten análisis serios, que no sucumban a la ética del *influencer* sino que postulen modos más rigurosos y democráticos de producir la verdad.

### **CUESTIÓN DE IMÁGEN - Mariana Spravkin (Novedades Educativas 2014)**

### INTRODUCCIÓN

Aportes y reflexiones en torno a la educación plástica

### Resignificando la educación plástica

En las últimas décadas, los seres humanos hemos asistido a una ampliación de las fronteras de lo posible. Rápidos e irreversibles, los cambios avanzan en el mundo y sin pedir permiso –a veces en forma ostensible y otras en forma imperceptible— se cuelan en nuestra cotidianidad.

Todos los ámbitos de la vida humana han sido, de una u otra manera, atravesados por situaciones de cambio: la familia, el mundo del trabajo, la tecnología, las artes y las ciencias, concepciones, valores, hábitos...

Inmersa en una situación de este tipo, la escuela afronta el desafío de una transformación que la obliga a repensar sus aportes, preservando los sabe-res y experiencias que considera valiosos, al mismo tiempo que generando espacios para nuevos campos del conocimiento y considerando nuevos modos de encarar los ya existentes.



Todas las disciplinas que integran el cu-rrículo escolar se encuentran inmersas en sus propios cuestionamientos y reflexio-nes,, cada una de ellas atendiendo a las características y particularidades que les son propias..., y la educación plástica no permanece ajena a esta situación.

Es por ello que preguntarse los para qué, los qué y los cómo de su enseñanza, lejos de ser una redundancia, propone resigni-ficar objetivos, contenidos y metodologías de trabajo a la luz de las demandas que impone una realidad en profundo estado de cambio.

El presente trabajo propone algunas re-flexiones y aportes en torno a los alcances de la educación plástica en el contexto actual de la educación formal.

### Un poco de historia

La presencia de los lenguajes artísticos en la escuela tiene larga data. En nuestro país, desde el siglo pasado, plástica y música forman parte de la educación formal.

Los comienzos de la educación plástica "se remontan al siglo XIX. Las escuelas de dibujo surgen después de la revolución de Mayo. En muchos establecimientos de enseñanza había profesores de dibujo, la mayoría de las veces eran pintores argentinos o extranjeros que se dedicaban a la docencia, en la cual se reproducían conceptos y metodologías europeas.

"(...) Según consta en una carta enviada por D. F. Sarmiento, en 1876, en la planta funcional de la Escuela Nº 1 del Consejo Escolar de Belgrano, figura en la escuela de varones un cargo de maestro de dibujo y en el de mujeres, uno de labores. A partir de 1900 se comienza a incorporar paulatinamente, en el ámbito oficial, la enseñanza de Dibujo, considerándose a Martín Malharro como uno de los puntales de la enseñanza artística en el país, que ocupa también el primer cargo de inspector". 1

No obstante la tradición de su presencia en la escuela, los objetivos, contenidos y metodologías de su enseñanza fueron cambiando a lo largo de su historia y en consonancia con los cambios que transitó toda la educación.

Así en un principio, y por un largo tiempo, durante las clases de *dibujo* los alumnos tenían—básicamente— que copiar modelos impuestos por el docente, con el objetivo de desarrollar habilidades *manuales* y un sentido estético determinado por los valores socialmente predominantes.

El creciente desarrollo de la psicología y las nuevas investigaciones educativas "fueron mostrando a la infancia como un período del desarrollo humano con sus propias características y modos de acción, sus formas de pensamiento y conocimiento y, por supuesto, con sus propias formas de representación visual.

"En la década del 40 aparecen las publicaciones de dos autores que tendrían una enorme influencia en el desarrollo educativo de las disciplinas artísticas: Víctor Lowenfeld, con El desarrollo de la capacidad creadora, y Herbert Read, con Educación por el Arte. Estos autores concebían la infancia como un momento de gran potencial creativo, y la educación de disciplinas artísticas debía tender a explotar ese potencial interior en beneficio del desarrollo personal del niño.

"Es en esta época cuando nace el concepto de la 'libre expresión', tras el cual se alinearon los movimientos más progresistas en materia de educación artística, aquéllos que comenzaron a hablar de un 'arte infantil' y a considerar que era necesario encarar la educación de los chicos sin recurrir a modelos adultos.

"Este movimiento posibilitó un crecimiento realmente importante en materia de educación y arte, abriendo las puertas a una expresión genuinamente infantil.

can de s func ense Hol sarre que, "Pero dejó instalada, en muchos docentes, una falsa antinomia entre la tan pregonada libertad de expresión y las adquisiciones escolares a través de las intervenciones del docente.

"Así, muchos maestros se inclinaron a sostener que la construcción de imágenes por parte de los niños era un proceso asociado más con el desarrollo espontáneo que con los procesos de enseñanza-aprendizaje". <sup>2</sup>

No podemos pensar hoy en una educación plástica que, centrada en el adulto, ignore a los niños (sus características y concepciones, sus nexos con el mundo, sus modos de hacer, pensar y sentir).

Pero tampoco debemos pensar en un tipo de educación exclusivamente centrada en el niño, que relegue o desdibuje lo que la escuela considera que debe formar parte de sus conocimientos y experiencias educativas. O que, apoyándose en concepciones ligadas con el desarrollo espontáneo, considere toda intervención docente como una "interferencia" en la "evolución natural".

En este punto señalaremos que todo desarrollo se encuentra incidido por el tipo y la calidad de experiencias e interacciones por las que ese individuo o grupo humano ha transitado. Tratándose de la enseñanza de la plástica, no podemos obviar que el desarrollo plástico de los alumnos está directamente ligado a lo que la escuela ofrece como situaciones de enseñanza.

Esto no significa ignorar lo que se ha dado en llamar *etapas evolutivas*, pero tampoco considerarlas como una situación *per se*, es decir aislada del contexto cultural.

Conjugar los propósitos escolares con la significatividad de las propuestas didácticas parece ser el gran desafío de nuestra disciplina. Y en este sentido es genuino plantear tres cuestiones, que si bien se encuentran indisolublemente relacionadas entre sí, abordaremos separadamente para su análisis:

- ¿Cuál es el sentido de la plástica en el currículo escolar?
- ¿Cuáles son los alcances de su enseñanza?
- ¿Qué aspectos metodológicos se deben tener en cuenta para trabajar en el aula?

### ¿Por qué y para qué educación plástica en el currículo escolar?

Hemos visto cómo, en el transcurso de su propia historia, la plástica fue cambiando el sentido de su presencia en la escuela. Estos cambios, lejos de ser caprichosos, han estado ligados a las demandas relacionadas con la función social de la escuela y a las representaciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hoy, hablar de artes visuales en la escuela supone hacer referencia al desarrollo de un lenguaje que es complejo, que tiene características propias y que, como todo otro lenguaje, permite formas de representación simbólica.



La presencia de este lenguaje en la escuela, entonces, abarca funciones educativas que pueden pensarse desde varias perspectivas:

- La imagen es una representación simbólica portadora de una modalidad particular de expresión y comunicación. Desde este punto de vista y en una escuela hegemonizada por el dominio de la palabra, se trata de ampliar los horizontes de los alumnos, extendiendo el campo a los aportes que el lenguaje visual –en este caso- hace a la situación expresivo-comunicativa.
- Por otra parte, la educación plástica contribuye a la formación, desarrollo y profundización de capacidades de los alumnos, algunas de las cuales son generales y se comparten con otras disciplinas (como por ejemplo: la observación, el registro de percepciones sensoriales, los procesos de identificación, asociación y diferenciación, la capacidad de establecer relaciones, etc.), y otras son específicas (como por ejemplo: la capacidad de generar imágenes mentales, la búsqueda de los procedimientos adecuados para concretarlas materialmente, la exploración de las cualidades de materiales y herramientas, el desarrollo de un sentido estético personal, etc.).3
- Finalmente y en estrecha relación con los puntos anteriores, el valor educativo de la plástica reside en lo que las artes visuales en sí aportan a la experiencia humana, a su visión del mundo, al concepto de "hombre" y "civilización" y, por tanto, a la ampliación y resignificación del campo cultural.

### ¿Qué se enseña y qué se aprende en la hora de plástica?

Es indudable que cuando los niños ingresan al circuito escolar (ya desde los primeros años del jardín de infantes), lo hacen en posesión de algunas experiencias y saberes en torno a lo que la escuela denominará lenguaje visual y actividad plástica.

Todos los chicos desde muy pequeños dibujan, perciben cualidades visuales y táctiles de los objetos que los rodean, experimentan calidades y posibilidades de transformación de la materia (por ejemplo, mezclando tierra y agua), etcétera. Este caudal se origina en el interés espontáneo por conocer el entorno, propio de los niños pequeños, y las experiencias seguramente diferirán de un individuo a otro de acuerdo con las posibilidades que el medio (familiar, social) le haya brindado a cada uno.

La escuela selecciona y socializa los conocimientos, organizándolos para su enseñanza. Ella es la institución encargada de transmitir, a todos sus miembros, los saberes que la sociedad considera valiosos. Ese bagaje, del que la escuela es a la vez depositaria y transmisora en un sentido amplio (conceptos e ideas, procedimientos y valores), se convierte en "lo que hay que enseñar y aprender", es decir los contenidos escolares.

"Hablar de los contenidos escolares es referirse a lo que la escuela enseña y a lo que los alumnos aprenden, o bien a lo que se supone o se espera que la escuela enseñe y que los alumnos aprendan."<sup>4</sup>

Seguramente, en cada una de las disciplinas escolares, la problemática referida a los contenidos tendrán un sesgo particular. Respecto de la plástica, los cambios en el enfoque de la disciplina se han visto necesariamente reflejados en la concepción y los alcances de sus contenidos. Haremos referencia a estos dos aspectos.

### Los contenidos ¿son o se hacen?

Seguramente, la mayoría de los docentes de plástica coincidiremos en que ciertos aspectos de nuestra disciplina deben ser objeto de enseñanza, como por ejemplo los elementos del lenguaje visual, las relaciones compositivas, las técnicas y procedimientos, etcétera. Consecuentemente, todos convendremos en llamarlos contenidos del aprendizaje.

Sin embargo, estas cuestiones no son, en sí mismas, contenidos del aprendizaje, sino que se convierten en tales cuando existe la intención de transformarlos en objeto de conocimiento para quienes aprenden.

Los contenidos están necesariamente ligados al docente y a una determinada situación de didáctica que permita avanzar en su conocimiento.

No es suficiente la sola presencia de algo para que se convierta en objeto de aprendizaje y, por lo tanto, afirmar que se está trabajando como contenido. Para pensarlo en un ejemplo, si bien es ineludible que al dibujar los niños hagan uso de la línea, la forma y el espacio gráfico, ello no es suficiente para decir que "línea, forma y espacio gráfico" (en cualquiera de los aspectos en que puedan ser conocidos) estén siendo objeto de conocimiento. Algunas veces, sencillamente "están allí" y su uso no determina aprendizaje alguno.

Entre una y otra situación media la intención de convertir ese elemento en objeto de indagación, la intención de problematizar alguno de los múltiples aspectos en relación con la imagen.

#### Los contenidos y su campo de acción

Si partimos de la concepción de que la educación plástica tiene que ver con el desarrollo de un lenguaje (que hemos caracterizado como complejo, articulado y con características propias), los docentes deberán realizar una selección y organización de contenidos que permita a los alumnos avanzar en este sentido.

Un lenguaje es algo amplio, que tiene usos sociales diversos y formas de representación variadas según las distintas personas, épocas y culturas. Un lenguaje permite comunicar y también comprender y significar los contenidos comunicativos que otras personas han expresado.

Todos estos conceptos le caben al lenguaje y a la imagen visual. Coherentemente, esta idea debería guiar una selección y articulación de contenidos tal que permitiera a los alumnos concebir la plástica desde sus múltiples posibilidades como lenguaje que es.

En este sentido, es importante considerar que la expresión a través de la imagen se aprende y se comprende en la interacción misma con el lenguaje visual, es decir en la producción de imágenes.

Sin embargo, el hacer imágenes no agota las posibilidades escolares de la plástica como lenguaje. La plástica en la escuela debe hacerse cargo de la educación de los alumnos como espectadores, es decir, como receptores activos (sensibles, perceptivos y críticos) de imágenes.

Y así como es necesario poner a los alumnos en contacto con experiencias plásticas diversas y significativas, es necesario también ponerlos en contacto con la diversidad de imágenes producidas por la cultura en distintos contextos espacio-temporales, con distintos sentidos y por diferentes sensibilidades.

"El aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que la comprensión del aprendizaje artístico requiere que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y a cómo se produce la comprensión del arte." 5

En este sentido, podemos señalar tres grandes ámbitos de los que la educación plástica debe ocuparse:

- La producción plástica.
- El desarrollo de una mirada estética.
- Las artes plásticas como hecho social y cultural.

### Ámbitos de los que se ocupa la educación plástica

#### La producción plástica

Posiblemente, es el campo más extendido. Es realización, es experimentación y transformación de la materia, es interacción con el lenguaje visual con la intención "hacer", es decir, de materializar lo percibido o imaginado en un objeto (bidimensional o tridimensional) dotado de características expresivas.

#### Desarrollo de una mirada estética

El desarrollo de una visión sensible y estéticamente significativa, tanto del entorno natural como del cultural, es un proceso que, lejos de ser considerado como "natural", debe ser incorporado a la educación sistemática y trabajarse con intencionalidad por parte de los docentes.

La apreciación o lectura de imágenes (como llaman distintos autores a este campo de la enseñanza de la plástica) puede desarrollarse tanto mediante las imágenes producidas por los propios alumnos, como por las producidas por diversos artistas.

Es importante que los alumnos puedan establecer relaciones entre su experiencia como autores (productores de imágenes) y como espectadores.

Sus propias experiencias plásticas en el hacer les permitirán entender lo que otros han hecho. A la vez, observar, analizar e interpretar distintas imágenes les permitirá encontrar nuevos caminos para sus futuras producciones.

Mediante caminos de "ida y vuelta", los chicos podrán complementar y enriquecer cada uno de los puntos de vista (el del autor, el del espectador).

### Las artes plásticas como hecho social y cultural

Este tercer campo está relacionado con el contexto en el que determinada imagen ha sido creada. Es lo que algunos autores denominan contextualización y otros referentes culturales.

