

Desafíos actuales de la educación artística en Montevideo. Apuntes desde la experiencia estética y la cultura visual.

Desafios atuais da educação artística em Montevideo.

Notas desde a experiência estética e da cultura visual

Current challenges of art education in Montevideo.

Notes from the aesthetic experience and visual culture

Fernando Miranda

fmiranda@enba.edu.uy

Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" Universidad de la República

Tipo de artículo: Artículo Original

RESUMEN

A partir de consideraciones generales sobre el sistema educativo y la construcción de los sujetos de la educación, y tomando nota de algunas menciones respecto a los contenidos curriculares oficiales en Uruguay, se reflexiona sobre los principales desafíos programáticos y de investigación en la educación artística del país desde las ideas de experiencia estética y cultura visual.

Palabras-clave: Educación artística; experiencia estética; cultura visual.

RESUMO

Partindo de considerações gerais sobre o sistema educativo e a construção dos sujeitos da educação, e dando conta de algumas referências a respeito dos conteúdos curriculares oficiais no Uruguai, reflecte-se sobre os principais desafios programáticos e de investigação na educação artística do país, partindo das ideias de experiência estética e de cultura visual.

Palavras-chave: Educação artística; experiência estética; cultura visual

ABSTRACT

Based on some general considerations about the educational system and the construction of the subjects of education, and realizing some references about the national curriculum in Uruguay, it is possible to think over key research and policy challenges in art education of the country, starting from ideas of aesthetic experience and visual culture.

Keywords: Art education; aesthetic experience; visual culture

1. INTRODUCCIÓN GENERAL: LA SITUACIÓN DE LO CONTEMPORÁNEO

Las condiciones de época desafían el lugar de la imagen visual, del arte y, por tanto, de la educación artística en la construcción de nuevas subjetividades. Es desde aquí que debemos preguntarnos: ¿en qué pueden contribuir el arte y la educación a la construcción / restauración de un sentido colectivo con relación al medio social en que se produce y circula, en los términos más próximos a la crítica de la cultura visual y la experiencia estética?

Una postura posible tiene que ver con el papel crítico del arte, tal como lo problematiza Rancière, en términos de señalar y sensibilizar acerca de problemas comunes: “El arte crítico, en su fórmula más general, se propone hacer conscientes los mecanismos de la dominación para transformar al espectador en actor consciente de la transformación del mundo. [...] el sentimiento positivo [de una capacidad de transformación] supone que se esté ya comprometido en el proceso político que cambia la configuración de los datos sensibles y construye las formas de un mundo futuro en el interior del mundo existente.” (RANCIÈRE, 2005:38)

La situación de la actualidad es paradójica, en términos de la necesidad creada del consumo masivo que incorpora a la vez la búsqueda obsesivamente individual de la identidad personal y la diferencia. La imagen difundida excesivamente pone el punto de debate en la condición masiva y descentra el objeto o la obra de arte de la relación moderna entre artista, obra y espectador.

En las claves de la época contemporánea las imágenes y artefactos propios de las artes visuales han trastocado su condición moderna al punto de enfriar el aura que producía el instante de la relación del espectador con la obra; situación ya anunciada por Walter Benjamin (2004) a principios del XX y lúcidamente desarrollada por autores como José Luis Brea en los últimos años (1991, 2004, 2007).

Entonces, se debate la cuestión de lo artístico entre su materialidad y su imagen, con las consecuencias de creación, producción, distribución y uso. Pero también se discute acerca de lo que muchos han llamado como la desmaterialización de la obra sea por su imagen o por la insignificancia

de la condición física del objeto. Éste pasa, en ocasiones, a no ser tan importante como aquello que puede circular a su alrededor, sobre lo que se puede hablar, criticar, teorizar, debatir y, obviamente, enseñar y aprender.

El motivo de lo artístico ya no es, en determinados círculos creativos, la propia producción artística y su consecuencia material, sino el conjunto de saberes que se legitiman en torno a este proceso para el que el objeto es por momentos anecdótico o circunstancial.

Por su parte, la educación artística procede fundamentalmente por la formación de ciudadanía, y los objetivos de esta formación no pueden ser exclusivamente el conocimiento erudito y elitista sobre lo artístico y su historia consagrada; sino también sobre las relaciones que el arte tiene con la experiencia vital del sujeto y con la producción cultural y social. Si no se entendieran estas relaciones, mal podría el arte tener un papel crítico a nivel social y algún sentido de transformación más que, eventualmente, modificarse a sí mismo.

El lugar y la posibilidad de lo artístico, en la condición contemporánea, altera los vínculos de los sujetos con el mundo en nuevas formas de relación -nuevas ecosofías en términos de Félix Guattari (2000)- como preocupación por los asuntos colectivos.

Si, además, las relaciones del sujeto con su entorno no son meramente racionales, la educación artística habrá de contribuir a instaurar nuevas formas de existencia que tomen en consideración las posibilidades de confrontar la experiencia fuera de la exclusiva conciencia racional del individuo.

Por esto, defendemos el lugar de ocurrencia de una experiencia estética integradora de unas posibilidades conceptuales, emocionales, afectivas y sensibles que constituyan la complejidad subjetiva del individuo. Una forma de experiencia que reconstruye las prácticas culturales -entre ellas las prácticas de la educación artística- desde el derecho de acceso de la comunidad desde las pertenencias particulares de los sujetos.

Esto conduce nuevamente a la posición de Guattari, quien recomienda poner en relación las prácticas estéticas y las prácticas sociales: “Me parece esencial que se organicen así

nuevas prácticas micropolíticas y microsociales, nuevas solidaridades, un nuevo bienestar conjuntamente con nuevas prácticas estéticas [que] trabajen por la humanidad y no por un simple reequilibrio permanente del Universo de las semióticas capitalistas.” (2000:48)

La hibridación y combinación de lenguajes y técnicas, la utilización de los recursos digitales, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, son oportunidades que se incorporan, y no se oponen, a la posibilidad ética y estética de lo artístico en la sociedad actual. Y aquí deben incrustarse también las prácticas de la educación artística.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO EDUCATIVO

Para Walter Benjamin (1996), la construcción de la historia tiene que ver con apoderarse efectivamente de las acciones propias y generar las posibilidades de protagonizar la época. El tiempo histórico se recupera como tiempo con sentido, se traspasan las condiciones de la actualidad accionando la construcción de nuevas alternativas.

Lo histórico, en el sentido de lo propio de época, constituye una malla de relaciones que construye al sujeto. Esto no significa negar los márgenes de autonomía de éste o su condición de práctica de sí, pero centra la atención en la malla relacional -especialmente de lo visual y lo artístico en nuestro caso-, como lugar de posibilidad respecto de la acción educativa. Veamos como Foucault explora esta perspectiva: “Quería ver cómo podían resolverse estos problemas de constitución en el interior de la trama histórica en lugar de remitirlos a un sujeto constituyente. Hay que desembarazarse del sujeto constituyente, desembarazarse del sujeto mismo, es decir, llegar a un análisis que puede dar cuenta de la constitución misma del sujeto en su trama histórica.” (FOUCAULT; 1988:135-136)

La comprensión de las prácticas de educación artística en un contexto no puede prescindir de pensar ese entorno como una localización específica, con unas condiciones propias, como idea de externalidad construida en torno al sujeto de la educación. La fuerza de esta construcción pasa por un conjunto de espacios donde ocurre lo cultural, suceden los acontecimientos visuales y se desarrollan las prácticas artís-

ticas. Pero acontece también en las distintas instituciones educativas, de diferentes objetivos y prácticas, en una trama que ordena y legitima sólo alguna de las diferentes alternativas tornándolas hegemónicas.

Sin embargo, habrá que atender la idea de que, aún en el mayor condicionamiento social e histórico existe la oportunidad latente del cambio; y que es innegable que cualquiera sea el carácter de la motivación que moviliza finalmente a la acción personal, habrá de destacarse aquella cuya intención conduzca a la transformación colectiva.

El interés con que centramos esta noción nos permite pensar acerca de los intersticios efectivos para la autonomía del individuo por encima de la heteronomía que marcan las condiciones sociales de cualquier tipo, incluidas, claro, las de las instituciones educativas y sus programas oficiales. Así, la posibilidad de desafiar las condiciones establecidas de la educación artística -y ser vigilantes críticos y prácticos del desarrollo de ésta-, ha de pasar también por las expectativas y creencias de los educadores respecto de sus propias alternativas de acción tanto como por su formación profesional de base.

Es importante recuperar el análisis foucaultiano en esto: “... si bien ahora me intereso en efecto por cómo el sujeto se constituye en una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social.” (FOUCAULT; 2002:109-110)

Esta idea es, para nosotros, importante respecto a la construcción de la subjetividad de los docentes y tiene consecuencias en los lugares asignados por éstos a la educación artística y a la comprensión y crítica de la cultura visual.

A nuestro juicio, la construcción de los sistemas educativos modernos -y como ejemplo reflejo la constitución del sistema educativo nacional en Uruguay del siglo XX- implica una idea a priori del sujeto artista en su carácter de genio, talentoso y único, que tiene como correlato la ubicación reducida de una educación artística centrada en la historia consagrada del arte, las prácticas manuales vinculadas a la

“plástica”, el desarrollo de potenciales expresivos “naturales” y la identificación de individuos talentosos capaces de dedicarse en la vida adulta al ejercicio profesional del arte.

De manera que conceptualizar las formas del saber, del ordenamiento disciplinar, de la construcción programática y de los fundamentos pedagógicos y epistemológicos de un currículum, ayuda a develar las maneras de la dominación en las particulares construcciones subjetivas en que los sujetos son colocados por el discurso sancionado y legítimo.

La tendencia de las prácticas pedagógicas institucionalizadas es la de constituirse como prácticas de regulación social, fundamentadas en visiones acerca de la condición de los sujetos, ordenadas por el sentido de los objetivos educativos que se plantean, y reproductoras de arbitrarios culturales, conocimientos y saberes sancionados, desde la legitimidad que la propia sociedad deposita en el armado sistémico de la educación.

Entonces, hay un saber sancionado, jerarquizado y presentado como único en su validez pero, a su vez, fundado en unas bases de legitimidad que dan a ese saber (siempre arbitrario) un halo de objetividad casi natural, impidiendo que el sujeto pueda pensarse de otra manera o que cuestione que puede aprender de otras formas, otras cosas. Como afirma Michel Foucault, *“el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. En realidad funciona según todo un juego de represión y de exclusión [...] exclusión de aquellos que no tienen derecho a saber, o que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber.”* (FOUCAULT; 1992:34)

Claro está que la forma en que está contada la historia del arte, o de la educación artística, las maneras en que son mostrados sus protagonistas principales, y la presentación de sus logros o realizaciones, no solo funda el aura de legitimidad de tales personajes y de tales saberes, sino que excluye otros conocimientos, individuos o grupos subordinados, ocultando tal procedimiento de selección en la naturalidad y legitimidad de lo que se sanciona valioso. La regulación social establece mecanismos de generación de verdad y legitimidad que operan en el colectivo en general y en la consagración del valor de determinados saberes académicos, tanto como en las formas jerárquicas en que estos terminan ordenándose.

La importancia de desenmarañar estas condiciones institucionalizadas, respecto de la construcción del sujeto de la educación artística, habrá de tener sus consecuencias en poder volver a pensar de qué manera se han producido discursivamente estos sujetos y qué condiciones activas se generan en el campo de la educación, incluyendo aquellas que implican posibilidades de cambios.

Una apariencia objetiva se arma con relación a la estructura de conocimientos jerarquizados que implica asimismo nociones de verdad / falsedad que refuerzan su propio valor. Como estableció Foucault, *“la verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su <política general> de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero.”* (FOUCAULT; 1988:143)

La estructura institucional, y la estructura educativa es buen ejemplo de esto, pues opera estableciendo lugares y consagrando legitimidad a aquellos que están autorizados a emitir la definición de lo verdadero.

La consideración del concepto de “verdad”, de acuerdo al marco teórico que desarrollamos es básico en las definiciones de un campo de conocimientos, un campo de saberes. El espacio de la educación artística en la medida en que se estructura con relación a un conjunto de teorías, prácticas, metodologías, tecnologías, etc. ha de interesar al análisis de la promulgación del concepto de verdad a partir de la noción relacional de poder, y del juego de poder en el marco de lo social.

Si es que la educación implica un conjunto de contenidos a ser enseñados, impone, en cualquier caso formas de verdad sancionadas en la legitimación y el reconocimiento de una serie de saberes validados que el estudiante debe aprender.

Si realizamos el ejercicio de repasar el lugar de la educación artística –y en particular además aquellos conocimientos vinculados a las artes visuales-, dentro del programa nacio-

nal actual de enseñanza inicial y primaria en Montevideo y en el país¹, encontraremos numerosos ejemplos de afirmaciones y legitimaciones que se construyen en este sentido. Sólo para considerar a modo de ejemplo, veremos en el programa referido las siguientes menciones. La “cultura visual” está nombrada en dos ocasiones desde referencias de sus nuevos lenguajes (pág. 70) y desde una cita de Umberto Eco (pág.72). La “experiencia estética” se refiere en una oportunidad (pág. 71) respecto del pensamiento de Elliot Eisner, aunque la “estética” tiene unas veinte menciones que adjetivan la comunicación, la apreciación, la mirada, la diversidad, la intencionalidad, etc. Por su parte la “educación plástica” (pág. 71) y el “quehacer plástico” (pág. 77) aparecen una vez.

Entendemos que, con mayor tiempo y dedicación y desde una mirada precavida e indagatoria, deberían realizarse las acciones de develar, comprender y esclarecer los fundamentos epistemológicos, filosóficos y artísticos, entre otros, que sostienen tal diversidad de las apariciones mencionadas. Especialmente cuando los contenidos se articulan en puntos programáticos señalados, por ejemplo: “El arte contemporáneo en el Uruguay. La línea y el color en artistas contemporáneos.” (Pág. 293)

3. LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y LA VISUALIDAD

Como parte de nuestra manera de entender la educación artística y sus desafíos rescatamos la consideración del lugar e importancia filosófica, pedagógica y artística de la experiencia estética. Tal mirada se funda en el pensamiento y desarrollo teórico de John Dewey (1949) y en parte de sus intérpretes actuales como Richard Shusterman (2002).

La experiencia estética, lo mencionamos antes en este mismo artículo, surge como concepto articulador del papel del arte y las acciones humanas y es fundamental para concebir las consecuencias sensibles y cognitivas del arte y la educación artística.

¹Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Primaria (2008): Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: ANEP-CEIP (Disponible en http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf Último acceso 10.12.10)

Shusterman (2002) rescata los postulados principales de John Dewey y reivindica la implicación total del sujeto en la experiencia estética propuesta por éste en los vínculos vitales básicos entre la vida y el arte. Lo artístico se articula vitalmente con el sujeto creador y rompe la dicotomía que deriva entre el objeto externo y la acción que involucra la subjetividad del individuo.

Bajo esta concepción podemos propugnar con seguridad que los lugares de los sujetos que aprenden y de los que enseñan, en sus responsabilidades diversas, son siempre lugares de autoría y creación. Alumnos y alumnas y sus profesores producen los movimientos necesarios desde sus propios sentimientos, conocimientos y sensibilidad, para apropiarse del objeto a conocer y transformarlo desde su comprensión, interpretación y acción.

Esta reconstrucción es la clave fundamental del papel de la experiencia en el pensamiento deweyano, por lo que la educación artística coloca al sujeto en el desarrollo de la capacidad y potencialidad necesarias para posibilitar la relación con el arte en una nueva experiencia estética y su resignificación en el cúmulo de experiencias del sujeto.

La estética analítica afirmó la cualidad del gusto como algo objetivo y asociado a un arte desinteresado que perseguiera la belleza como una categoría intrínseca de la obra, de acuerdo a la línea de la filosofía idealista y el pensamiento kantiano.

La estética pragmatista, como sustento de la noción de experiencia estética, enfrenta desde la teoría deweyana esta visión y reubica el papel del arte en el sentido de no negar “las raíces y las necesidades naturales y orgánicas del hombre para alcanzar una experiencia etérea pura, sino expresar de un modo satisfactoriamente conjunto tanto la dimensión corporal como intelectual, que Dewey cree hemos separado equivocada y dolorosamente.” (SHUSTERMAN, 2002:8)

Por esto también, y tal como sostiene Rancière: “*La situación del arte hoy en día podría constituir perfectamente una forma específica de una relación mucho más general entre la autonomía de los lugares reservados al arte y aparentemente todo lo contrario: la implicación del arte en la constitución de la vida en común.*” (2005:20)

Por otro lado, las prácticas artísticas contemporáneas habilitan nuevas formas de producción, donde ocurren la superposición de lenguajes y medios, a favor de la hibridación de formas expresivas que tienen, además, consecuencias en la transformación de la educación artística. Sea en la relación de las artes visuales con otras manifestaciones del arte (GARROIAN, 2004) o bien con otras disciplinas sociales y humanas (Antropología, Ciencias Sociales, etc.), se multiplican las alternativas a ser consideradas educativamente desde, por ejemplo, la formación docente (PAULY, 2003), las prácticas de taller (FREEDMAN, 2003) o diversas experiencias desde la memoria (TRAFÍ, 2008) o la cultura visual como objeto de estudio (HERNÁNDEZ, 2007)

Para esta contemporaneidad, los estudios de cultura visual y su perspectiva educacional (MIRZOEFF, 2003; HERNÁNDEZ 2000, 2007; FREEDMAN, 2006 entre otros muchos ya citados aquí) han generado maneras de comprender y actuar con y desde sobre los repertorios de imágenes, acontecimientos y tecnologías visuales que construyen nuestras representaciones y construcciones de significado acerca de lo cotidiano, nuestras vidas y lo circundante.

Desde este posicionamiento, es factible ir más allá del conjunto de imágenes exclusivamente propias del arte para colocarnos en situación de ampliar el alcance de acción pertinente de la educación artística en las artes visuales con sus consecuencias teóricas y de acción práctica.

Ya no podemos pensar en la educación y en las artes visuales sin reconocer las influencias y la relevancia de la producción de imágenes con fines publicitarios, corporativos, comerciales, identitarios, políticos, etc.

Trabajar desde la cultura visual necesita incluir la incorporación crítica imágenes visuales, artefactos y tecnologías que constituyen las formas actuales en que niños, niñas y adolescentes producen sus propias formas visuales, se identifican, y explican y actúan en la trama de relaciones circundantes.

La visualidad es entonces comprendida como la forma social particular en que nos relacionamos con las imágenes, como las formas de ver (DUNCUM, 2001; TAVIN, 2003; MARTINS

2009) incluso hasta en una condición que se nos muestra natural y utilitaria.

4. LOS DESAFÍOS ACTUALES COMO PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN

Desde este posicionamiento en que nos ubicamos, creemos que hay un conjunto de desafíos que la educación artística debe asumir y traducir en propuestas programáticas pero, especialmente, en un constante planteo de sus bases de pensamiento y en prácticas transformadas de realización cotidiana.

Es decir, lo que estamos procurando establecer no es básicamente un mero glosario descriptivo de líneas políticas sino, fundamentalmente, un abanico posible y necesario de líneas de investigación, enseñanza y producción teórica y práctica que debería asumirse colaborativamente para el desarrollo de la educación artística y su transformación necesaria

Dejamos planteadas al menos estas líneas, a nuestro juicio, imprescindibles.

4.1 PRODUCCIÓN CONCEPTUAL Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS:

La educación artística debe mantenerse alerta y abierta respecto de sus bases conceptuales y sus principios teóricos para reflexionar acerca de las prácticas, producir nuevas metodologías, y asumir transformaciones programáticas y curriculares.

La sumatoria de visiones o el dominio de fuentes diversas, cuando se traduce a la planificación institucional, no implica necesariamente síntesis coherentes que hagan explícito su sentido de pensamiento y su acción metodológica. Superponer visiones puede tener una intención ecléctica tanto como producir el efecto de una confusión.

Entre las instituciones responsables de las grandes orientaciones programáticas y organizativas del sistema educativo y los docentes que realizan las prácticas concretas existen numerosos espacios intermedios de producción y apropiación de discurso, aún en las estructuras más cerradas y ver-

tales. Pero si lo que se quiere es la construcción de una organización permeable, la producción de prácticas alternativas, o la apertura respecto de diversas maneras de entender la educación artística, no se puede ignorar los antecedentes y fundamentos filosóficos, educativos, estéticos, etc. de las visiones concurrentes. No todas son articulables y muchas son contradictorias.

4.2 INCORPORACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS:

La incorporación de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación no es nueva para el campo de las artes visuales y no debería serlo para la educación. ¡Es lo que en realidad sucede fuera del aula! ¿Por qué aún podríamos empeñarnos en que dentro de las clases y los talleres la educación artística se construya prescindiendo de las nuevas tecnologías?

No es infrecuente asistir a muestras de artes, museos, exposiciones o presenciar manifestaciones callejeras en que los lenguajes y las técnicas que consideraríamos propias de las formas artísticas legítimas (según nuestro entrenamiento moderno) se superponen e hibridan con producciones digitales y la utilización de nuevos recursos tecnológicos.

No parece propio entonces que si esto acontece, las prácticas escolares se mantengan aferradas a soluciones que no traducen la construcción de lo visual extramuros de la escuela (HERNÁNDEZ, 2007) y minusvaloren las posibilidades de los estudiantes, acostumbrados ya a la utilización exitosa de los nuevos medios.

La realización en Uruguay del denominado "Plan Ceibal"² es una oportunidad formidable y efectiva de transformar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en educación en artes visuales, pero su desarrollo no puede estar basado en repetir el modelo de la lámina o la pizarra sino en la investigación y la producción de alternativas que incorporen

² El Plan Ceibal es una aplicación generalizada del proyecto OLPC (one laptop per child) que se realizara en Uruguay luego de 2005 con la finalidad de la mejora de los aprendizajes, los procesos de enseñanza y la transformación digital. Consistió en dotar a todos los niños y maestros de las escuelas públicas uruguayas de un ordenador portátil (unos 380.000 niños y niñas y casi 20.000 maestros) e instalar sistema Wi-Fi en todas las escuelas públicas del país.

desde los programas gráficos, audiovisual y de sonido, hasta las posibilidades productivas y colaborativas de la Web 2.0.

4.3 DESARROLLOS DE EXPERIENCIAS LOCALIZADAS:

Antes citábamos a Guattari y su apelación a la consideración de las prácticas micropolíticas y microsociales. En verdad, estamos convencidos de la necesidad de profundizar estas alternativas.

El sistema educativo moderno está fundado sobre las ideas de la generalización de las enseñanzas y la homogeneización social, y su particular versión uruguaya asociada a la construcción nacional y del Estado no constituye una excepción.

Pero lo democrático no es, a esta altura de los tiempos, que a todos nos ocurra lo mismo; salvo que aquello que nos acontece sea la oportunidad de realizaciones localizadas que consideren pertinencias locales, particularidades e identidades múltiples.

Por esto, la ocurrencia en educación de experiencias localizadas y de micronarrativas han de fortalecer el carácter transformador de la educación general y deben necesariamente ser promovidas, sistematizadas y comunicadas adecuadamente.

4.4 FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE:

Habitualmente las transformaciones en la formación de base de los maestros y profesores, o en su perfeccionamiento, se produce después o, cuando mucho, en paralelo a las reformas curriculares. No parece adecuado pensar así la educación de quienes han de tener luego la tarea de educar, sino en líneas temporales más constantes y flexibles.

Por otra parte, lejos estamos de saldar aquí la discusión acerca de si los profesores de artes han de ser exclusivamente de esta especialidad o los profesores generalistas serán quienes se ocupen de las prácticas de la educación artística. En cualquier caso, la formación y las oportunidades de mejoramiento pedagógico, disciplinar y/o profesional han de ser lo suficientemente abiertas y permanentes como

para acompañar no sólo los cambios sistémicos sino las intenciones, preocupaciones y búsquedas del profesorado.

En el caso uruguayo, en que la formación docente se realiza en instituciones de carácter terciario fuera de la universidad, la brecha entre la formación profesional y/o práctica y la preocupación académica más vinculada a la producción de conocimiento original y a la investigación suele aparecer insalvable.

Por esto, la estructura de formación y perfeccionamiento del profesorado necesita encontrar los caminos de comunicación que permitan la circulación de los docentes por vías de mayores oportunidades.

4.5 ABORDAJE DESDE LA PERSPECTIVA RELACIONAL:

En la intención de desafiar la realidad a fin de una nueva construcción de lo educativo es necesario reivindicar, junto a la recuperación de la experiencia estética y la perspectiva de la cultura visual, la importancia de la condición relacional.

En tal sentido, partimos de la creencia de que lo relacional (BOURRIAUD, 2006) nos permite tener en cuenta los procesos intersubjetivos que hacen a la educación artística desde el lugar de todos los participantes e involucrados y entender de que forma las personas construyen su mirada respecto a los acontecimientos visuales y las producciones del arte.

Las respuestas que la educación debe dar tienen que ver con incorporar alternativas metodológicas que coloquen a los sujetos en relación crítica y de acción respecto a las imágenes circundantes, lo visual y el arte.

Para esto, y porque no existe el manual que contenga las recetas necesarias, debemos permanecer atentos a las maneras en que las imágenes y las obras de arte construyen nuestras subjetividades, hacen parte de nuestras vidas, significan nuestras relaciones con otras personas, representan nuestras identidades, y nos dan la oportunidad creativa para actuar sobre el mundo.

CONCLUSIONES

La educación artística tiene entre sus motivos principales la construcción de ciudadanía y debe trascender la finalidad erudita acerca del conocimiento del arte y su historia oficial; aún más allá de los objetivos del sistema educativo formal, siempre consagrados al orden y la legitimidad.

Por esto, la relación del arte y de la educación no puede permanecer indiferente respecto de la producción y circulación de imágenes en la contemporaneidad, por lo que posicionarse desde la perspectiva de la cultura visual y la experiencia estética requiere necesarias transformaciones.

Esas transformaciones implican considerar la crítica constante de las bases doctrinarias y conceptuales tanto como las prácticas habituales en los centros educativos. Pero también requieren: entendimiento acerca de qué sucede fuera de las paredes del aula escolar con las prácticas del arte y la producción visual; esfuerzo creativo para la incorporación de las nuevas tecnologías; capacidad de generación de experiencias locales y de nivel micro; y al final, pero no menos relevante, condiciones mejores para la formación del profesorado y su actualización permanente, flexible y participativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. (2004): *Sobre la Fotografía*, Valencia: Pre-Textos
- _____. (1996): *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*, Santiago de Chile: Arcis – Lom
- BREA, José Luis. (2007): *Cultura_RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*, Barcelona: Gedisa
- _____. (2004): *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*, Murcia: CENDEAC.
- _____. (1991): *Las auras frías*, Barcelona: Anagrama.
- DEWEY, John. (1949): *El arte como experiencia*, México: FCE.
- DUNCUM, Paul. "Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education" en *Studies in Art Education*, Vol. 42, No. 2 (Winter, 2001), pp. 101-112.
- FOUCAULT, Michel. (2002): *Hermenéutica del sujeto*, La Plata: Altamira.
- _____. (1992): *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- _____. (1988): *Un diálogo sobre el poder*, Madrid: Alianza Editorial.

FREEDMAN, Kerry. (2006) Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte, Barcelona: Octaedro.

_____. "The Importance of Student Artistic Production to Teaching Visual Culture" en *Art Education*, Vol. 56, No. 2, Why Not Visual Culture? (Mar., 2003), pp. 38-43.

GAROIAN, Charles; GAUDELIUS, Yvonne M. "Performing Resistance" en *Studies in Art Education*, Vol. 46, No. 1, Technology Issue (Autumn, 2004), pp. 48-60.

GUATTARI, Félix. (2000): *Las tres ecologías*, Valencia: Pre-Textos.

HERNÁNDEZ, Fernando. (2007): *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*, Barcelona: Octaedro.

_____. (2000): *Educación y Cultura Visual*, Barcelona: Octaedro.

MARTINS, Raimundo. "Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa" en revista *VIS* v. 8 nº1 janeiro/junho de 2009 pp. 33-39.

MIRZOEFF, Nicholas. (2003): *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona: Paidós.

PAULY, Nancy. "Interpreting Visual Culture as Cultural Narratives in Teacher Education" en *Studies in Art Education*, Vol. 44, No. 3 (Spring, 2003), pp. 264-284.

RANCIÈRE, Jacques. (2005): *Sobre políticas estéticas*, Barcelona: UAB / MACBA.

SHUSTERMAN, Richard. (2002): *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*, Barcelona: Idea Books.

TAVIN, Kevin. "Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Toward a Critical Pedagogy of Visual Culture" en *Studies in Art Education*, 2003, 44 (3), 197-213

TRAFÍ, Laura. "Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education" en *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research* 2009, 50(2), 152-166.

_____. "A Visual Culture Art Education Curriculum for Early Childhood Teacher Education: Re-Constructing the Family Album" en *Journal of Art and Design Education*, Vol. 27, Nº1 (2008), pp. 53-62.