

## **Campo del arte y formación docente. Una mirada situada acerca de un diseño curricular.**

Mónica Mercado, Celia Salit.  
Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

### **PRESENTACIÓN**

Este trabajo plantea en el punto de partida la hipótesis de que es posible reconocer atravesamientos entre el campo del arte, el educativo en sentido amplio y el de la formación docente, en un sentido más acotado. En efecto, desde la literatura especializada se señala que el campo de la educación artística se vincula a los movimientos sociales y culturales de una determinada época y, en ese marco, específicamente con las problemáticas que se plantean en el arte y la educación. Vínculos que no responden a relaciones de causa-efecto sino que se articulan en interacción con las maneras de mirar y mirar-se en un espacio tiempo. En ese sentido, categorías tales como “obra”, “artista”, “creación” junto a diferentes concepciones acerca del arte y sus posibilidades de producir conocimiento, al ser tematizadas, quedan sujetas a condiciones hegemónicas construidas fuera del campo pedagógico en cruce con otras inherentes a la escolarización en particular los procesos de reformas sucesivas que se implementan a partir de las últimas décadas del Siglo XX.

En consecuencia, preguntas acerca del proceso de delimitación y construcción del campo del arte, de las maneras diversas en que éste fue concebido desde sus orígenes y a lo largo de distintos períodos históricos, junto a otras tales como, qué tipo de asignatura es el arte, qué modalidades ha adoptado en diferentes períodos y contextos la enseñanza del mismo, qué lugar ocupa el arte en las universidades y en la formación de maestros y profesores, se constituyen en puntos de partida necesarios.

En esta presentación se exponen un conjunto de reflexiones respecto de ciertos efectos que las transformaciones operadas en el ámbito de las artes en el mundo contemporáneo producen al reconfigurarse como disciplinas académicas y consecuentemente en las formas de transmisión/apropiación de los saberes que las constituyen. Más específicamente nos proponemos dar cuenta de algunas vinculaciones entre dichos campos en la formación inicial de docentes en artes visuales. Se configura como caso objeto de estudio la nueva propuesta curricular de la Jurisdicción Córdoba. En esta ocasión, y en un avance del proyecto de investigación en el que estos desarrollos se inscriben, se comunica el resultado del análisis que realizamos de los nuevos diseños curriculares vigentes a partir de 2010.

### **1. CAMPO DEL ARTE: ALGUNAS CATEGORÍAS CONSTITUTIVAS**

En tanto campo de producción y conocimientos, el arte ha desarrollado a lo largo de su conformación como tal, modos de entender el propio campo, los sujetos que en él participan y las prácticas puestas en juego al interior del mismo. Así, categorías tales como “obra”, “artista”, “creación” entre otras han sido concebidas de maneras diversas según los momentos históricos y de acuerdo a perspectivas y tradiciones de diferente cuño; derivado de ello se

definen formas acciones y sentidos del arte. Este apartado incorpora algunas especificidades respeto de los mismos.

El arte tal como se entendía en la antigüedad y en la Edad Media participaba de un ámbito mucho más amplio, incluyendo no sólo los oficios manuales, sino también parte de las ciencias. Gradualmente durante el Renacimiento la pintura y la escultura se van separando de las artesanías, surge la figura del artista individual a la vez que empiezan a valorarse por su cualidad de objetos bellos aunque, en rigor, es la noción de diseño la que prevalece en la consideración de lo artístico.

Es recién durante el siglo XVIII, con el despliegue de la sociedad burguesa, que se produce un desplazamiento hacia la categoría de belleza, aunque ésta sea objeto de muchas controversias en lo que hace a su definición.

En torno a la mitad del siglo XIX, los artistas comienzan a producir sus obras con la conciencia diferenciada del arte por el arte. Los elementos que constituyen la sintaxis del arte, los medios de expresión y las propias técnicas se asumen como objeto estético, alejándose el arte por servir a la causa de la representación. Durante el período modernista, desde Manet en adelante, los artistas produjeron sus obras en relación con pinturas anteriores, enfatizando un tipo de procedimientos donde los propios medios de la representación se tornan en el tema de las obras, operación que entendemos como manifestación de la existencia de los museos. Y de ese modo, cuando la pintura modernista es aceptada y canonizada, los artistas consideran el museo como un campo a superar guiados por el concepto de originalidad. El movimiento modernista construye su sentido a partir de alegatos contra el pasado. Y ahí, como señala Arthur Danto, podemos encontrar el gran contraste con el arte contemporáneo, éste no tiene un alegato contra el arte del pasado, ni considera el pasado como algo de lo que haya que liberarse. Todo el arte del pasado está disponible para el uso que los artistas le quieran dar, a excepción del espíritu en el cual fue creado ese arte. (Cfr. Danto, 1999: 27 y sig.).

A partir de las dos últimas décadas del siglo XX los artistas recurren a formas producidas industrialmente, manufacturas de uso doméstico, elementos decorativos y cualquier clase de artículos o simplemente utilizan obras que el museo atesora. Más allá de la procedencia de los materiales que utilizan, el rasgo distintivo radica en el hecho de recurrir a formas ya producidas. Refiriéndose a este tipo de prácticas artísticas el teórico N. Bourriaud dice que "Atestiguan una voluntad de inscribir la obra de arte en el interior de una red de signos y significaciones, en lugar de considerarla como una forma autónoma u original. (...) La pregunta artística ya no es: ¿qué es lo nuevo que se puede hacer?; sino más bien: ¿qué se puede hacer con?". (Bourriaud, 2004:13). Las obras parecen exceder las categorías conocidas del análisis, dificultando cada vez más el trabajo de la crítica y del historiador del arte. A su vez, el cuestionamiento permanente de sus propios límites, la extinción de los géneros artísticos tradicionales junto a un pluralismo acentuado de sus manifestaciones torna dificultosa la enseñanza del arte como una disciplina autónoma. Hoy ya no es posible diferenciar claramente el "objeto" específico de las artes visuales, incluso como señala Laddaga (2010) es difícil analizar proyectos que resultan irreconocibles desde la perspectiva de las disciplinas –ni producciones de "arte visual", ni "música", ni de "literatura"- aunque se encuentren en su descendencia e interroguen la relación entre representaciones, imágenes y formas de vida.

## **2. EL TEXTO CURRICULAR COMO DISPOSITIVO DE ENUNCIACIÓN**

El texto curricular opera como dispositivo regulador de las prácticas, supone sujetos de la producción como de la recepción, deviene producto de procesos de negociación entre grupos y sectores, algunos hegemónicos o dominantes y *otros que tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía*. Expresa desde la lógica de la escritura un conjunto diverso, a veces contradictorio de perspectivas, saberes, racionalidades acerca de los procesos de transmisión/apropiación de campos específicos de conocimiento.

El proceso de elaboración del mismo, parafraseando a De Certeau (1996), marca el pasaje de la oralidad a la escritura y en consecuencia plantea la traducción desde el campo de la lengua al sistema de la escritura, sometido a otras reglas. Escritura, en la perspectiva del autor, como actividad concreta que consiste en construir sobre un espacio propio “la página”, un texto que tiene poder sobre la exterioridad de la cual previamente ha quedado aislado e implica operaciones articuladas, práctica itinerante, progresiva y regulada que compone el artefacto de un mundo, ya no recibido sino fabricado, cuyo sentido remite a la realidad de la cual se ha diferenciado con “vistas a cambiarla”, siendo por lo tanto su función de carácter estratégico. Así, intenciones, ideas y aspiraciones al asumir un formato escrito actúan en términos de sistema normativo/prescriptivo y desde allí atraviesa múltiples traducciones, orales y escritas, que se producen en las prácticas. En efecto, el texto curricular va más allá del discurso en tanto delimita el universo de conocimientos pensables. Dada su naturaleza estratégica, su aparición manipula relaciones de fuerza y se halla inscripto en juegos de poder, ligados siempre al saber que nace de él, pero asimismo lo condicionan.

Las formas que adopte el texto escrito, operan como condicionante que acerca o aleja las relaciones entre diseño y desarrollo. Por ello asumimos la opción de pensarlo más como recorrido que como mapa. Si el término currículo es sinónimo de recorrido, como advierte Furlán, puede funcionar en tanto plan, pero también es el recorrido que se va haciendo, o lo que ya se ha hecho”. Pensarlo como tal, siguiendo nuevamente a De Certeau, implica recuperar la idea de itinerario que marca fronteras y regiones; de relato, de movimiento; asumir su carácter topológico. Carácter que reenvía a la relación lengua-habla apoyada en la problemática de la enunciación que sustituye la lengua pensada como un repertorio de signos combinados sistemáticamente, por la idea de que el hablante se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de hablante por medio de índices específicos.

La categoría de enunciación, desde los inicios de su consideración por los estudios semióticos, ha sido sometida a debate por parte de quienes la entienden en un sentido puramente pragmático y quienes la entienden como instancia puramente formal, presupuesta por la existencia misma del enunciado. Para Michel De Certeau, la enunciación supone: - una efectuación del sistema de la lengua por medio de un decir que actualiza sus posibilidades (la lengua sólo es real en el acto de habla); - una apropiación de la lengua por parte del locutor que la habla; - la implantación de un interlocutor (real o ficticio) y por tanto la constitución de un contrato relacional o de una alocución (se habla a alguien); - la instauración de un presente mediante el acto del “yo” que habla y conjuntamente la organización de una temporalidad, la existencia de un ahora que es presencia en el mundo.

Estos elementos (realizar, apropiarse, inscribirse dentro de relaciones, situarse en el tiempo) hacen de la enunciación, y secundariamente del uso, una nudosidad inseparable del “contexto” del cual, de manera abstracta, se la distingue. Indisociable de un hacer (producir a partir de la lengua y modificar la dinámica de una relación), el acto de decir es un uso de la lengua y una operación sobre ella.

En este sentido, Patrick Charaudeau, retoma a Benveniste con el fin de pensar en la inscripción del sujeto hablante en los enunciados que emite y va a considerar que todo acto de lenguaje se construye en un doble espacio: espacio externo donde se encuentran las normas psicosociales y un espacio interno donde se sitúan las normas discursivas. En la articulación de estos dos espacios se construye el sentido. El acto de lenguaje entonces, es el resultado de dos actividades: de producción y de interpretación, desarrolladas por cuatro sujetos y no dos. Por una parte, los sujetos empíricos; por la otra, sus representaciones textuales es decir, entidades discursivas. La relación entre estos cuatro sujetos depende fuertemente del proyecto comunicativo de un actor empírico cuyas estrategias definirán las características de las representaciones textuales de los sujetos (del Yo y del Tú). Finalmente, de la identificación del lector empírico con la imagen que de él postula el texto dependerá la aceptación o no, el éxito o no, de la propuesta de intercambio.

Si en el punto de partida de una propuesta formativa se concibe a los docentes –agentes curriculares significativos- de determinada manera, las representaciones y expectativas acerca del mismo que subyacen en el diseño, incidirán desde manifestaciones diversas –aceptación, resistencia, desvío y otras estrategias-, en las prácticas. Cabe advertir, sin embargo, que el sujeto empírico interpretante al intervenir en los intersticios de la norma le imprime sus propias marcas, asume el lugar de sujeto activo capaz de otorgar nuevas significaciones a lo prescripto.

Derivado de la perspectiva asumida se entiende que una lectura detenida de un diseño curricular se constituye en posibilidad de interrogar tanto un conjunto de supuestos acerca del conocimiento, la enseñanza, la formación docente así como respecto de los sujetos de producción e interpretación; empíricos y textuales. Se asume la tarea, conscientes de la necesidad de complementar el análisis a partir de las voces de esos sujetos y la observación/registro de los modos concretos de implementación de las nuevas propuestas curriculares en los contextos singulares de intervención.

### **3- UNA PRIMERA LECTURA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

Las nuevas regulaciones para el sistema formador docente de la Jurisdicción Córdoba se inscriben en el marco de los cambios derivados de la sanción de la Ley Nacional de Educación y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. En efecto en 2009 se elaboran los diseños curriculares para el conjunto de las carreras que se dictan en los Institutos de formación docente provinciales. Interesa en este tramo de la presente ponencia compartir una primera lectura crítica de aquellos destinados a la formación de profesores de educación artística.

Desde una primera aproximación al documento jurisdiccional se observa que el mismo contiene regulaciones para los profesorados de educación artística que incluye artes visuales, música y teatro. Asimismo definiciones respecto de finalidades, sujetos de la formación y un apartado que se denomina “claves de lectura del diseño curricular”, comunes para todos ellos. La propuesta curricular, al igual que para el resto de los profesorados, se organiza en tres campos: general, específico y de la práctica. Interesa destacar que se incorpora como novedad el así llamado “taller integrador” que según consta en el texto deberá ser un espacio que posibilite la relación permanente entre teoría y práctica e integrar las *experiencias artísticas y la educación en el arte*. Desde nuestra lectura en tanto instancia de articulación se configura como intento de romper, en términos de Bernstein, la estructura colección que prima en el diseño.

De la Introducción del mismo interesa destacar el propósito de recuperar la singularidad de trayectorias, historias, y experiencias artístico-pedagógicas relevantes de los institutos de formación docentes de educación artística y el reconocimiento explícito de que esta propuesta no tiene carácter inaugural. Para ello entre otras acciones se convoca a intervenir en instancias de intercambio, debate y elaboración a instituciones grupos y sujetos, enmarcado en una gestión *democrática del cambio curricular*. Opción que produce efectos de distinto orden, por una parte, promueve la participación y ubica a los actores en el lugar de hacedores protagónicos del diseño. Por la otra, frente a la pluralidad de voces, posiciones e intereses contrapuestos demanda procesos de concertación/consenso que inciden en los diseños resultantes. A lo largo del documento se reconoce, por ejemplo la apelación a enunciados respecto del campo del arte que se inscriben en perspectivas y tradiciones diferentes.

Asimismo se explicita que se espera que las instituciones participen del proceso de desarrollo curricular como *instancia que concretiza la transformación en una revisión permanente de las prácticas de formación*.

En el apartado “Marco referencial del diseño curricular” se inscribe el mismo en los lineamientos de la política nacional de formación docente, se remite al marco jurídico legal vigente y se destaca la importancia asignada al procesos de construcción curricular en los ámbitos del Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. Se exponen también, los lineamientos de la política educativa provincial en particular la creación, como parte la decisión de institucionalizar el sistema formador provincial, de la Dirección General de Educación Superior como organismo específicamente destinado a la gestión de los Institutos Superiores de Formación docente.

En el apartado “Finalidades de la formación docente en Educación Artística”, título que en sí mismo, desde una lectura didáctica, denota un carácter más próximo a la categoría “fines u objetivos”, se incluye sin embargo un conjunto de modos de concebir el arte y su relación con la educación y la docencia. En él se afirma que “el arte posibilita percibir diferente, expresar, transformar la realidad, conmover, recrear la memoria colectiva, resistir, conocer, transgredir para crear, sensibilizar, comunicar, encontrar formas de identidad personal y cultural, pensar, desarrollar el juicio crítico, la libertad de pensamiento y mucho más...”

Se infiere que no se apela a una definición de corte normativo sino que se construye un discurso abarcador de diferentes modos de entender el arte con un fuerte carácter inclusivo de diversas tradiciones artísticas de la Modernidad en adelante. Así, sin pretensión de exhaustividad, podríamos identificar la dimensión creadora del movimiento romántico; resistir y transformar la realidad como postulados vanguardistas; recrear la memoria colectiva y encontrar formas de identidad personal y de ciudadanía en los nuevos movimientos culturales de fines de siglo XX, junto a otras dimensiones canónicas como la capacidad de expresión, de desarrollo de la sensibilidad y de comunicación.

Desde la dimensión pedagógico didáctica podría interpretarse que se trata de un discurso cuya intencionalidad se dirige a revalorizar el arte frente a la posición desjerarquizada que históricamente le fue asignada en la escuela argentina.

El texto propone formar el artista que los ámbitos educativos necesitan. Esta doble inscripción en la docencia y en el arte deviene de un doble desplazamiento. Así, por una parte se toma

distancia de modelos preestablecidos que conciben al maestro de artes como un mero preparador de actos escolares. Por la otra, del artista que el imaginario elitista asocia con el virtuosismo. ¿Qué lugar social estaría asignándose al docente de arte? Según se señala el documento el ámbito del artista/docente para hacer arte es el educativo, derivado de lo cual podría pensarse que el aula se convierte en un taller de producción artística en el interior del cual se estaría reproduciendo la relación maestro-discípulo que caracterizó el hacer artístico en occidente desde el Renacimiento. Sin embargo, el documento aclara que el artista docente debe ser alguien constituido *en y por el arte* y, en consecuencia tendrá la capacidad de crear en cualquier lugar ese “escenario artístico” como creación colectiva y original y no como copia del modelo hegemónico. En este sentido nos preguntamos: ¿Desde que perspectiva se define la categoría hegemonía?; ¿alude a los modos de hacer arte?; ¿a la posición social del artista?; ¿al vínculo de éste con el mercado del arte? Preguntas éstas que constituyen un campo de problemas.

En apartados siguientes se especifican cuestiones vinculadas a los sujetos de la formación, el campo de la formación general, de la formación específica, todos ellos refieren a la formación en el campo del arte sin discriminar al interior del mismo los diferentes lenguajes. Se incluyen bajo el subtítulo “singularidades para el profesorado de Artes Visuales” por primera vez en el documento, referencias a esta disciplina. Se destaca por parte de quienes elaboran el mismo tres espacios, denominados “unidades curriculares”, ellas son: Didáctica de las Artes Visuales; Arte de Impresión y Reproducción y un tercero, Prácticas Contemporáneas en el Arte. Alusiones que podrían interpretarse como una suerte de valoración a la incorporación de estos en los nuevos lineamientos que se elaboran, quizás, en tanto da cuenta de “materias de pasaje” de un código curricular a otro. En efecto, resulta novedoso en la formación de docentes en el campo el reemplazo de las didácticas específicas de pintura y escultura por otra que considere tanto la ruptura de las fronteras entre los lenguajes de la bidimensión o del volumen como la ampliación de los límites al incorporar formas de reproductibilidad mecánicas y electrónicas. Tal vez el desafío formativo pase por construir desarrollos didácticos, teóricos y metodológicos de tales objetos de conocimiento y sus vínculos con las disciplinas de referencia.

Antes de referirnos específicamente a las unidades seleccionadas, para un análisis de las mismas, interesa una breve alusión a la estructura curricular del campo de la formación específica que se propone. La misma está conformada por seminarios, asignaturas y talleres; nominaciones derivadas de disciplinas específicas junto a otros modos de nominar que refieren a conceptos centrales o bien a campos de problemas. Es posible también reconocer líneas curriculares que se identifican a partir de la incorporación al nombre del espacio de un número indicativo de la secuencia de cursado.

El diseño curricular del profesorado procura incorporar formas, acciones y sentidos del arte contemporáneo incluyéndolos como contenidos en algunas unidades curriculares, por ejemplo Prácticas contemporáneas en el arte, Producción artística. Sin embargo, se advierte la presencia de otras, significativas en número y carga horaria, que remiten a una matriz tradicional de la formación en arte, lo cual daría cuenta, en términos de Goodson, del juego entre tradición e invención que todo cambio curricular plantea. Así las unidades curriculares Dibujo, Pintura y Escultura estarían expresando modos de concebir el arte asociado a las formas manuales consolidadas en occidente y siempre presentes en los diseños curriculares para la formación en bellas artes, tanto en el nivel universitario como en el superior no universitario.

La nominación “Arte de Impresión y Reproducción” correspondientes a las dos unidades curriculares ubicadas en primero y segundo año, respectivamente se entiende como una ampliación de la disciplina Grabado tal como se lo concebía en el siglo XIX al incluir nuevas prácticas y manifestaciones artísticas del arte contemporáneo. Las nuevas tecnologías se constituyen en eje articulador y de ello se da cuenta tanto en el marco orientador, los propósitos de la formación y asimismo en los contenidos sugeridos. De la lectura de estos últimos, se desprende una secuenciación cronológica respecto del uso de técnicas del grabado desde la etapa precolombina, colonial y modernidad hacia las condiciones actuales de la gráfica como arte de reproducción e impresión, en particular su incidencia en la hibridación de lenguajes artísticos. En términos metodológicos la unidad articula problemáticas referidas a la producción, propias del taller, con cuestiones conceptuales y teóricas del campo de la gráfica junto a la problematización de las prácticas de circulación y consumo propias del mundo contemporáneo; abordajes más próximos al formato seminario.

Respecto de la propuesta para el estudio de la historia del arte, dos cuestiones interesa señalar, la primera tiene que ver con la decisión respecto a la nominación *Las artes visuales en la historia* en vez de Historia del arte, ésta según se señala en el documento es una disciplina canónica, cuya organización responde a una visión lineal, evolutiva y de exclusión o subordinación de las manifestaciones estético-artísticas diferentes a las generadas por el arte producido en la modernidad europea. Si consideramos que la disciplina historia del arte está constituida por dos términos: historia y arte que reenvían a cuestiones teórico metodológicas diferentes, por un lado, la concepción del tiempo como preocupación central del conocimiento histórico; por el otro las imágenes que constituyen el objeto del conocimiento artístico. Cabe preguntarse si el cambio de nominación no estaría produciendo una pérdida de referencia disciplinar y frente al requerimiento de incorporar aportes de otras disciplinas sociales y humanas, cuál es el perfil profesional del docente que asuma la coordinación de estas unidades. Asimismo, al invertir los términos no se estaría produciendo un viraje hacia una consideración fenomenológica del arte. O se estaría privilegiando un paradigma antropológico para el análisis histórico de las producciones artísticas?

El segundo señalamiento refiere a la unidad curricular *Arte, cultura y sociedad* que se propone como espacio introductorio de conocimiento, indagación y reflexión de las artes en la historia. Su objetivo está orientado a jerarquizar *el concepto de diversidad y complejidad cultural en las maneras de concebir el arte, sus sentidos y materialidades, sus relaciones con otras prácticas socio-culturales*. Si bien en contenidos sugeridos se hace eje sobre la diversidad de enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el estudio del arte, el paradigma antropológico adquiere una relevancia particular al considerárselo como perspectiva para pensar el arte como sistema cultural.

Para el caso de *Las artes visuales en la historia I* se propone un abordaje de los fenómenos culturales y artísticos latinoamericanos de la modernidad con la intención de conectarlos con la modernidad europea y norteamericana. Se alude a “tradiciones selectivas” con el fin de estructurar la asignatura a partir de problemáticas contemporáneas que privilegien lo latinoamericano.

En la unidad curricular *Las artes visuales en la historia II*, se aborda la tensión global/local en un eje témporo-espacial que abarca desde la segunda posguerra al posmodernismo. Y *Las artes visuales en la historia III* se organiza en torno a tres ejes de contenidos: Arte en las culturas prehispánicas. Arte colonial americano. Arte y memoria contemporánea.

Interesa destacar que *Prácticas contemporáneas en el Arte*, unidad curricular correspondiente al 3er año de cursado, está pensada como un taller que posibilite la indagación teórico-práctica de propuestas artísticas vinculadas a formas, lenguajes y medios del arte contemporáneo: artes de acción, procesuales, comportamentales y relacionales. Artes espaciales expandidas, nuevas tecnologías incluso aquellas de carácter interdisciplinario y posdisciplinario. Definiciones y modos del hacer artístico que necesariamente llevan a problematizar la categoría "arte contemporáneo". Las discusiones al respecto han dinamizado el campo de la teoría y de la historia del arte a partir de la década del ochenta del último siglo al inscribirse en el debate ideológico-cultural centrado en la crítica al proyecto moderno.

Para Arthur Danto (1999), arte contemporáneo no es todo lo que se hace en la contemporaneidad sino el arte que no se permite a si mismo ser representado por narrativas maestras. Narrativas que excluyen ciertas tradiciones y prácticas artísticas como "fuera del linde de la historia".

El autor afirma que en la historia del arte occidental se suceden dos narrativas fundamentales: la que se inicia en 1400, cuando Giorgio Vasari escribe un libro sobre la vida de los artistas, momento en que el concepto de artista se volvió central y los pintores se dedicaban a la representación del mundo y la que comienza en el último tercio del siglo XIX, cuando lo importante son las condiciones de esa representación, lo que equivale a decir que, en cierto sentido el arte se vuelve su propio tema. Esta segunda narrativa culmina en el momento que el autor denomina posthistórico. Este último período que se inicia en 1964, está marcado por la idea de que la disciplina que conocemos como historia del arte ha llegado a su fin debido a que aquellos objetos que reconocemos como obra de arte resultan indiscernibles —en cuanto a su configuración sensible— de la realidad corriente no artística., tal cual sucede con las *Brillo Box de Andy Warhol y las cajas de Brillo en los supermercados.*" (1999, p.35).

Una vez que ha podido constatarse, conceptualistas mediante, que no es necesario que haya un objeto visual palpable para que algo sea una obra de arte, implica que se ha realizado un giro desde lo que experimentamos sensiblemente hacia el pensamiento. Sobre la base de esta argumentación, el autor considera que la disciplina que conocemos como historia de arte ha llegado a su fin, ya que no tiene los recursos para responder acerca de la pregunta "¿Qué es arte?".

Frente a esta postura de fin, George Didi-Huberman, (2005) filósofo e historiador del arte francés, sugiere que el fin de la historia y paralelamente el fin del arte merecen ser discutidos porque se fundan en modelos de tiempo inconsistentes y no dialecticos, y propone una reformulación de la historia del arte a partir de la relación fragmentaria e incompleta que las imágenes mantienen con la realidad. Por otra parte, el autor considera que la historia del arte atendiendo a las transformaciones del arte en la contemporaneidad debe recomenzar, para lo cual es necesario abandonar el modelo de la especificidad un modelo encerrado en el círculo de la historia-olvido y de la historia renacimiento. Es decir salirse del círculo del *modernismo como olvido de la tradición y el antimodernismo como retorno a la tradición.*

Consideramos que la discusión epistemológica por la que atraviesa la disciplina historia del arte, no sólo compromete su propio estatuto, sino también al del propio objeto artístico y sus implicancias en la enseñanza, particularmente en la formación de docentes en artes visuales. Las concepciones surgidas de lo que se denominó el posmodernismo: fin de la historia, fin de las ideologías, fin de los grandes relatos, fin del arte y su consecuente categoría de arte poshistórico corren el riesgo de disolver el arte como un hecho específico y particular de la



cultura a la vez que, las innovaciones producidas en el campo del arte ingresen al campo académico de modo acrítico y determinadas por lógicas ajenas al ámbito del conocimiento.

## **Interrupción**

Hasta aquí un relato posible. Somos conscientes que la lectura de un texto curricular como todo texto admite múltiples planos, que siempre es posible seguir buceando, leyendo *entrelíneas*. La continuidad investigativa responde a ese propósito.

## **Bibliografía**

- BENVENISTE, Emile, 1977, *Problemas de Lingüística General II*, Bs.As., Siglo XXI Editores.
- BERNSTEIN, Basil, 1988, *Clases, códigos y control*. Akal. Universitaria. Madrid.
- BOURRIAUD, Nicolás, 2004, *Postproducción*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- BOURDIEU, Pierre, 1988, *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona.
- , 1997, *Las reglas del arte. Géneros y Estructura del campo literario*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- 2003 *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Aurelia Rivera Grupo editorial. Córdoba - Bs. As.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Louis, 1995, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo. México.
- CHARAUDEAU, Patrick, y Dominique MAINGUENEAU, Dominique, 2005, *Diccionario de análisis del discurso*, Amorrortu, Buenos Aires.
- CHARAUDEAU, Patrick, 2006, "Un modèle socio-communicationnel du discours. Entre situation de communication et stratégies d'individuation", en *Médias et culture*, número especial en homenaje a Daniel Bougnoux, París, L'Harmattan,
- DANTO, Arthur, 1999, *Después del fin del Arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, Paidós Barcelona.
- DE ALBA, Alicia, 1994, *Curriculum. Mitos y perspectivas*. UNAM. México.
- DIDI-HUBERMAN, George, 2005, *Ante el tiempo*, Buenos Aires Adriana Hidalgo Editora.
- DE CERTEAU, Michel, 1996, *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*, México, Universidad Iberoamericana,
- FURLAN, Alfredo, 1996, *Curriculum e Institución*, Morelia, IMCED, México.
- GOODSON, Ivor, 1995, *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares. Barcelona.
- , 2000, *El cambio del currículo*. Octaedro. Barcelona.
- LADAGGA, Reinaldo, 2010, *Estética de la emergencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- SALIT, Celia, (En prensa), *Procesos curriculares en la Universidad. El caso de la Escuela de Artes de la UNC*.

## **Corpus Documental**

Diseño Curricular Profesorado de educación artística Jurisdicción córdoba