

EL LUGAR DEL SABER DEL ARTE Y SUS ENCRUCIJADAS EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA UNIVERSITARIA

Magalí PASTORINO¹

Resumen

Nuestra propuesta apunta a generar visibilidad sobre el saber del arte en la enseñanza artística universitaria y sus efectos en los trayectos formativos de los estudiantes avanzados de artes visuales.

En nuestro país, desde los años sesenta se brinda una enseñanza artística universitaria pragmática e integral, pero no se sistematizan las prácticas de enseñanza.

Frente a este panorama, nuestra propuesta inaugura y establece, provisoriamente, un territorio para indagar sobre las particularidades del saber del arte. Situamos el saber del arte en una tradición que tiene efectos de sentido para el productor; analizamos la dimensión activa de la producción de imagen artística, que involucra al estudiante-productor en el trayecto formativo, y discutimos dicho saber a la luz de los modelos triádicos didáctico y pedagógico de Chevallard (1991) y Houssaye (1992).

Palabras clave: enseñanza, arte, imaginario

THE PLACE OF THE KNOWLEDGE OF ART AND ITS CROSSROADS IN UNIVERSITY ARTISTIC TEACHING

Abstract

Our proposal aims to generate visibility on the knowledge of art in university artistic education and its effects on the educational trajectories of advanced visual arts students.

In our country, since the 1960s a pragmatic and comprehensive university artistic education has been offered, but teaching practices are not systematized.

Against this background, our proposal inaugurates and provisionally establishes a territory to investigate the particularities of art knowledge. We situate the knowledge of art in a tradition that has effects of meaning for the producer; we analyze the active dimension of the production of artistic image, which involves the student-producer in the formative trajectory; and we discussed this knowledge in the light of the triadic models of teaching and pedagogy of Chevallard and Houssaye.

Keywords: teaching, art, imaginary

¹Departamento de las Estéticas, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Introducción

Esta propuesta se enmarca en nuestro proyecto de tesis de Doctorado en Educación (FHCE², Universidad de la República, 2017) y apunta a generar una visibilidad sobre el saber del arte en la enseñanza artística universitaria y sus efectos en los trayectos formativos de los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales, del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) de la Universidad de la República.

Si bien contamos con un gran número de investigaciones sobre la enseñanza artística a nivel mundial, estas no se centran en la particularidad del saber que se enseña; se basan fundamentalmente en la descripción de prácticas y no profundizan en el estatuto epistémico del arte. Nuestro desafío es integrar el estatuto epistémico del arte en la enseñanza artística universitaria, en el acontecimiento didáctico, «en la flexión del real del sujeto, su falta y contingencia» (Behares, s. f., p. 25) para desnaturalizar ciertos supuestos didácticos que redundan en una composición simplificadora del escenario de la enseñanza artística. Pues consideramos que, al escenario de la enseñanza del arte es necesario añadirle el registro imaginario, imbricado al carácter simbólico del arte (Cassirer, 1971), en el que la imagen se concibe desde un modo activo con respecto a su productor. Este es uno de nuestros aportes a la teoría educativa en arte: hacer visible estos registros en la formación del estudiante de arte, ocultos por una tradición local pragmática de enseñanza que enfatiza en la voluntad e iniciativa del estudiante como motor de la enseñanza.

En esta ocasión, comunicamos un desarrollo teórico, que articula una perspectiva hermenéutica con otra de corte estructuralista, donde situamos la práctica y el saber del arte en una tradición que tiene efectos de sentido para el productor; analizamos la dimensión activa de la producción de imagen artística, como lugar del saber del arte, que involucra al estudiante-productor en la producción en el trayecto formativo, y discutimos dicho saber a la luz de los modelos triádicos didáctico y pedagógico de Chevallard y Houssaye.

Un contexto

La enseñanza del arte es un campo de práctica educativa que no tiene tradición de investigación comparable a otras ciencias (Eisner, 1972; Behares, 2011; Peluffo, 2013-2014). Sin embargo hoy, a nivel internacional, circula en las redes académicas una proliferación de artículos sobre educación artística e investigación en arte. Nuestro interés se centra en la enseñanza artística en el nivel universitario local: es llamativo que habiéndose constituido un centro de formación artística universitaria en los años sesenta, y logrado el reconocimiento social a nivel local, no contemos con una sistematización de las prácticas de enseñanza.

² Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

Al momento existe un documento fundacional de la enseñanza artística universitaria en Uruguay, que detalla la propuesta pedagógica, escrito por el profesor Errandonea, publicado en la revista *Tribuna Universitaria* en octubre de 1963, y algunos catálogos de divulgación de la experiencia educativa, y luego algunas investigaciones publicadas por la Comisión Sectorial de Investigación Científica. Un fenómeno semejante se observa en Argentina, en la Universidad Nacional de las Artes que, en el programa de un curso de posgrado editado por primera vez en 2017, elaborado por la profesora Augustowsky, llamado *La investigación en la educación artística*, reconoce una tradición de formación artística, pero no cuenta con una sistematización de las prácticas de enseñanza.

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

En el Uruguay, la enseñanza artística universitaria surge a fines de los años cincuenta, de la mano de un movimiento estudiantil instituyente de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), inscripta inicialmente en la órbita del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social que, asociado al movimiento reformista universitario, logra trasladarla a la órbita universitaria y colaborar en la creación de un plan de estudios. El Plan de estudios de 1960 señalaba una dirección muy diferente a la enseñanza de modelo academicista de artes que dominaba antes, basada sobre todo en la copia del modelo.

El nuevo plan se fundamentó en la enseñanza activa e integral, desde un enfoque libertario y pluralista, que se concretaba en la incorporación de talleres paralelos de libre orientación estético-pedagógica, en los que los estudiantes construían su estética en diálogo con las propuestas de enseñanza. Los fundamentos del modelo de enseñanza se constituyen en esa época, en la articulación de diversos pensadores y experiencias pedagógicas que dan sentido a la enseñanza activa e integral (Pastorino, 2015), rescatando la concepción de experiencia de Dewey (2008), que relaciona con el arte por su condición estética. Eisner, uno de los pedagogos que investiga la enseñanza artística y su currículum, continúa y profundiza en la línea de Dewey. Pero, al estudiar esta perspectiva pragmática consideramos que, así como tiene en cuenta la complejidad de la enseñanza artística, también quedan ocultas algunas cuestiones de importancia. Por un lado, Eisner (1972, p. 59) plantea que el aprendizaje artístico implica aspectos productivos (producción de formas según componentes estéticos y expresivos), críticos (capacidad de percepción estética) y culturales (comprensión del arte como fenómeno cultural). De esta complejidad de aspectos tomados para el aprendizaje se deriva que la enseñanza del arte no solo se centra en dar una técnica artística o en transmitir información sobre el arte: el saber del arte, en nuestro caso considerado a través de la imagen artística, no está dissociado de la historicidad y las subjetivaciones del que la realiza e interpreta, ni de las significaciones

sociales, simbólicas e imaginarias. Y por el otro, no se discuten los fundamentos teóricos de los llamados aspectos productivos que se resumen en la producción de formas y los componentes estéticos y expresivos constitutivos. Consideramos que, en el campo fenoménico de la didáctica, se reconocen otros aspectos dentro de la producción de imagen del estudiante que involucra lo imaginario (que pueden documentarse y constituir un objeto de estudio), que ampliaría los horizontes de comprensión de la enseñanza artística universitaria y, en particular, lo que ocurre en el taller. Ya que, en ese lugar, el estudiante se imbuje en la experimentación estética; explora, profundiza y produce imágenes artísticas con la orientación del jefe de taller, en el último tramo del trayecto formativo.

Los efectos de sentido de la tradición del arte

Ahora bien, esta problemática también nos exige visualizar otro contexto, el de las significaciones sociales, políticas e históricas que generan efectos de sentido en la producción artística. Dichos efectos se juegan en el campo pedagógico, forman parte de la disciplina del arte y se actualizan en la actividad de producción. Partimos del fundamento de que es en la tradición del arte y en su enseñanza donde tienen sentido, y es desde donde se hace posible acceder a las significaciones del saber del arte. Y suponemos que la formación del artista visual no se configura solo en el encuentro entre el profesor-artista y el estudiante en el taller, sino que se realiza, fundamentalmente, en y con la producción de imagen, y en diálogo con una tradición del arte emergente de un campo discursivo social e histórico y de sus modos de enseñanza que dan cuenta del saber del arte. Tradición, en el sentido gadameriano, es la trama de prejuicios y los límites cognoscitivos del intérprete. Dice Gadamer (1991, p. 350), al respecto, que nos encontramos en las tradiciones, por lo que no es posible tener un comportamiento objetivador con el mundo; y que no es fácil apreciar el conocimiento que se produce, lo que podemos ver es la transformación de la tradición. Este es nuestro desafío: poder hacer visible el saber del arte en la tradición que le da sentido.

Como correlato a la tradición del arte podemos identificar, desde un punto de vista histórico (Marín, 1997), ciertas tradiciones de enseñanza del arte, que están aún vigentes y que no se encuentran en estado puro. Se resumen en cuatro: la tradición del sistema de academias de Bellas Artes, que cobra visibilidad en el reinado de Luis XIV; la del desarrollo del genio y la actividad creadora, de carácter romántico; la de la Bauhaus, de corte experimental y vanguardista, y la del modelo del taller del artista, que proviene de la formación en los gremios medievales. Actualmente, en el medio local, reconocemos la tradición académica que viene de la mano de la promoción del arte por parte del Estado, y otra, de inspiración bauhausiana, pero con matices locales, reconocida en el modo de enseñanza en los talleres.

La dimensión activa de la producción de imagen artística

Partimos de la definición de un territorio de imágenes propias del arte; a esas imágenes las llamamos *imágenes artísticas* para diferenciarlas de otras. Puesto que, primero, ellas constituyen un saber, el del arte; segundo, en clave de ese saber, su recepción amplía el horizonte de la experiencia humana, y tercero, son mediadoras, por lo que constituyen un campo hermenéutico. Por lo que consideramos que la imagen artística, como saber a enseñar del arte y como emergente de una práctica que genera efectos en los procesos formativos, encierra un campo de problemáticas que atañe a la enseñanza del arte. Y partimos del concepto base de que la producción de imagen artística, por su naturaleza simbólica, tiene efectos para el sujeto que la produce, que es del orden de lo imaginal. Para el filósofo Wunenburger (2005) lo imaginal es un aspecto de la imagen, una experiencia específica y singular, que exige una participación personal del productor. Cuenta con una estructura simbólica que la conciencia puede explorar y con la capacidad autónoma de engendrar una serie de pensamientos. Su fuerza psíquica, es decir, su consistencia semántica, proviene de otras significaciones ligadas y desligadas al contenido. Esto que dice el autor, para nosotros significa que la imagen simbólica, en nuestro caso la artística, descansa, a la vez, en un lazo (una continuidad semántica) y en un corte (una ruptura semántica), y en este movimiento que se vivencia, genera actividad de tipo cognitivo. Por lo que lo imaginal, como experiencia vivida expresable en palabras, forma parte del proceso creativo. De hecho, la historia del arte cuenta con el registro de los procesos creativos de los propios artistas, y estos textos forman parte de la tradición del arte y su enseñanza.

Por lo anterior, establecemos que lo imaginal forma parte del saber del arte; que se visualiza como un proceso en y por el que se produce la imagen artística, en el trayecto formativo del estudiante de arte visual, en el ámbito del taller, y que, además, en el proceso genera efectos significativos para el estudiante-productor, que pueden explorarse a través de la palabra. Cabe la aclaración que no estamos menoscabando la relación didáctica entre el profesor-artista y el estudiante de arte, sino que entendemos que si dilucidamos la condición productiva de la imagen, podemos comprender el acontecimiento didáctico en la enseñanza artística en su complejidad y con mayor justeza. Y por consiguiente, revisar el estatuto de las figuras que constituyen el escenario didáctico, incorporando el saber a enseñar (con énfasis en las cuestiones propias de la imagen artística) a la díada profesor-estudiante, así como también una concepción barrada de sujeto: «sujeto hablado, participante de un proceso discursivo, polisémico, equívoco, instaurado por el lenguaje que es también cultura» (Venturini, 2011, p. 59).

Entre lo imaginal y el registro imaginario

Para ubicarnos en el saber del arte, elegimos recostarnos a la noción de imagen artística más que a la de obra; esta última nos remite a la perspectiva formal del arte, donde tiene que haber *algo*, una materialidad, y esto acota nuestra reflexión en virtud de las investigaciones artísticas contemporáneas. Además, la noción operativa de *imagen artística*, en sus límites, contiene la ambigüedad fundamental del arte, sus aperturas y los trayectos de sentido y polivalencia de significantes, que la hace motivadora de investiduras de sentido, de inscripciones de textos en la imagen (Allouch, 1996). Para distinguir esta actividad y su saber, necesitamos ubicar y caracterizar el territorio del arte, pues la imagen artística no es cualquier tipo de imagen y no se comprende fuera del sentido cultural del territorio del arte sin perder sus aspectos inherentes.

Desde una perspectiva hermenéutica, Heidegger (1985) considera que el obrar del arte, en el «decir poético», abre a la comprensión del mundo, nos introduce en la complejidad histórica y aporta una nueva dimensión a la experiencia personal del mundo. En esta línea, Gadamer (2006, p. 62) señala que en ese obrar se da una intimidad inusual, que afecta al sujeto en contacto con la imagen, de modo enigmático. Pero, fundamentalmente, concebimos el arte como un modo específico de conocimiento, una *téchne* que deviene en arte en la época moderna, que distinguió al Occidente y que amplió el sentido de la experiencia del mundo. La distinción visual del arte refiere a un proceso complejo de la institución del arte, en el que las teorías conminativas (Cauquelin, 2012) han aportado categorías para la fundación de un territorio institucional del arte, centralizado en la producción artística, imponiendo un orden y condiciones a su diversidad. Es decir: las prácticas del arte se definen por el objeto de su propuesta y su recepción, no por su saber (que queda invisibilizado en este marco de categorías), convergiendo en la instalación de un modo genérico que llamamos *arte visual*.

De esta manera, lo visual del arte es lo que emerge de una red simbólica compleja y, desde una perspectiva lacaniana, consideramos que es en lo visual donde lo imaginario acciona y produce subjetivaciones de modo complejo, auspiciando la formación en arte en un sujeto que se constituye en virtud de la imagen, de la cultura y de la irrupción de lo «real».

Para Jauss (2002, p. 42) el arte es *poiesis*; es decir que el hombre (en el sentido genérico), a través de la producción artística, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, dejando a un lado su esquivia extrañeza, haciéndola obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber que se distingue tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis instrumental del oficio mecánico. Dicha «esquivia extrañeza» nos lleva a resituar esta concepción de hombre genérico y la de la necesidad universal, en clave lacaniana del sujeto barrado. Así como también, la distinción del saber del arte nos lleva a la revisión de lo que se enseña y aprende en arte. A este respecto, Cauquelin (2012) denomina «prácticas teorizadas internas» a lo que ocurre en el taller, «inmersa en la producción de la que no se separa nunca, es el producto de los artistas mismos» (2012, p. 107), y estas teorizaciones

aparecen en los diarios de artista, las notas y reflexiones, los textos publicados e investigaciones, y la producción de imagen. Por lo que no existe una dicotomía saber/hacer en la práctica del arte: «Es con la cabeza plagada de lugares comunes como se toma contacto con la obra» (Cauquelin, 2012, p. 127). Y es en este encuentro hermenéutico donde se juega la subjetivación, como veremos adelante.

La dimensión de lo imaginal se visualiza en la producción, se trata de «una generalización dinámica y afectiva de la imagen, [que] constituye la facticidad y la no sustantividad general de lo imaginario» (Durand, 1981, p. 53). O también: un «verdadero plan de los símbolos, [que] actualiza imágenes epifánicas de un sentido que nos rebasa, y que no se deja reducir ni a la reproducción ni a la ficción» (Wunenburger, 1999, p. 23). Dicho esquema orienta de forma significativa la conducta del productor y se hace presente en la imagen; configura estructuras semánticas que en su agrupación constituye regímenes de imágenes (Durand, 1981, p. 57). Por consiguiente, lo imaginal no es un tipo de representación, sino que es una actividad que orienta la producción y que se hace presente en el producto como estructura semántica o régimen visual. Asimismo, lo podemos comprender a la luz del «decir poético» heideggeriano, que como actividad es «el fundamento que soporta la historia» (Heidegger, 1985, p. 139), es decir: marca una historicidad.

En resumen, lo imaginal es una actividad espiritual (en el sentido filosófico), *poiética*, que implica un decir poético, que se desencadena en la producción artística, se explora a nivel simbólico y se visualiza a través de los regímenes de imágenes en el marco de las tradiciones de la enseñanza artística: de esta manera nos encontramos con la particularidad del saber del arte. Y al ubicar en el campo fenoménico estas consideraciones que llamamos «lo imaginal», entendemos necesario generar una articulación con la noción lacaniana de registro imaginario, que nos sitúa en el sujeto barrado. Por lo que consideramos que la actividad imaginal queda permeada por los efectos especulares e identificatorios del sujeto barrado y la ilusión de control. Esta ilusión es característica del pintor, el «ser vidente» según Merleau-Ponty (2013); la actividad del pintor, marcada por la angustia, forma parte de un delirio que busca llenar el vacío ante la contingencia. Allí se juega la mirada: el lugar de la actividad imaginal y punta de lanza de la imagen y lo imaginario; caracterizada por la intimidad inusual que se da en el encuentro con la imagen y por la intensidad de sus efectos sobre la subjetivación del productor.

Y así arribamos al lugar del saber del arte en el acontecimiento didáctico, enfatizando en los aspectos imaginal e imaginario, para trasladar esta concepción al escenario local de enseñanza y aprendizaje del arte.

El saber del arte en los modelos triádicos

Finalmente, lo que nos queda es ubicar el lugar del saber del arte en los modelos pedagógico y didáctico, para poder comprender los alcances de nuestra propuesta teórica, antes

de considerar el modo de exploración de los aspectos imaginal e imaginario del saber del arte en la producción estudiantil dentro del taller.

Primero, partimos de la revisión de la noción de formación a la luz de dos concepciones pedagógicas: una fenomenológica, de la mano de Larrosa (2006), y otra, del pragmatismo de Dewey (2008). Por un lado, la perspectiva fenomenológica de Larrosa, que parte de la crítica a la *Bildung* y su fundamentación ilustrada, por la que la noción de formación quedaría definida en una producción singular y compartible dada por la experiencia del saber; una noción que colinda con la de subjetivación de Foucault (Deleuze, 2015). Por el otro lado, la perspectiva pragmática de Dewey (2008) rescata la importancia del plano estético en la experiencia y las consideraciones artísticas y estéticas que forman parte del fenómeno de la experiencia del arte; por lo que el plano de la producción se asocia, sin discrepancias, a la actividad perceptiva, como producción de significación y, por lo tanto, de conocimiento.

Con Larrosa (2006), consideramos que la experiencia en la formación lleva a que esta no sea una simple relación de transmisión de saberes, sino que implica el involucramiento del estudiante (con los matices que agregamos al considerar al sujeto barrado en contacto con la imagen); así como también la crítica o distancia de lo transmitido (que relativizamos en función del saber a enseñar de la que la imagen artística es mediadora, por lo que se dan efectos identificatorios y especulares). Y con Dewey (2008), entendemos que es de orden estético y trae consigo un modo de conocimiento. Por lo tanto, el involucramiento y el modo de conocer que se genera en la experiencia están basados en un orden estético (sumado a los efectos imaginal e imaginario implicados) que participa de la formación. Y al colocar el énfasis en los aspectos singulares, discontinuistas y creativos de la transmisión de la enseñanza, en atención a que no se trata de un sujeto concebido como uno (conciencia y voluntad), consideramos que la formación puede ser definida como una subjetivación que se abre a una hermenéutica de sí. Desde esta articulación es que realizamos un giro comprensivo al situarnos en la subjetivación para comprender la relación del sujeto barrado con el saber a enseñar en la producción de la imagen artística.

Para ello, tomamos los modelos teóricos didácticos y pedagógicos basados en la lógica triádica, en particular los de Houssaye (1992) y Chevillard (1991). *Grosso modo*, estos parten de la relación entre profesor, estudiante y saber a enseñar, para definir los procesos implicados, y nos llevan a realizar algunas reflexiones que aportan a nuestra concepción de formación como subjetivación y a visualizar las condiciones del saber del arte a enseñar. Brevemente, y sin detenernos en esta oportunidad en cada una de las propuestas, señalamos que el primero marca tres polos para cualquier situación pedagógica: el saber, el profesor y el estudiante, que funciona sobre el principio de tercero excluido. Son relaciones centradas solo entre dos de los términos, y de ellos se deducen procesos. Así la relación entre el profesor y el saber habilita el proceso de enseñar; el del saber con el estudiante, el de aprender; y el del profesor con el estudiante, el de

formar. Chevallard, además de tomar el sistema didáctico en el ternario (profesor, alumno, saber), señala la operativa sobre el objeto de saber, haciendo visible el movimiento del saber sabio (producción de saber científico) al saber enseñado (reproducción del saber) en la transposición didáctica.

Al ubicar la cuestión del saber del arte en el sistema didáctico (considerando que no tiene el mismo estatuto que el científico), y colocando allí la imagen artística y sus aspectos, observamos que esta se revela a sí misma como mediación en la experiencia, por lo que la formación no se daría necesariamente en el eje de la relación profesor-estudiante, como se plantea en estas triangulaciones: pues acciona en la subjetivación y posibilita el dar cuenta de sí mismo. En este sentido, lo imaginario, en articulación con el registro imaginario, tanto anima a una reflexión personal como también genera formaciones psíquicas, como la angustia y la producción de fantasía. Segundo, y tomando en cuenta que una parte importante del saber del arte se origina en las prácticas artísticas y que estas no pueden considerarse como un «saber sabio» porque en la actualidad, el saber del arte emerge del interjuego complejo de las prácticas artísticas, su circulación en las redes institucionales del arte y los abordajes disciplinares, entendemos que lo «sabio» se diluye en las interpretaciones posibles, sin un canon que pautara dicho saber. Pues, consideramos, para nuestra cuestión que, en un campo amplio de conocimientos, *sabio* no equivale a *científico*, sino a un saber legitimado, que en el arte se traduce en un modo de circulación de la producción artística en el medio social que repercute en la tradición. Tercero, siguiendo a Gómez (2005), Chevallard (1991) con su noción de transposición quebró con la creencia de la existencia de una vía natural y verdadera para guiar de manera eficaz un aprendizaje (el saber sabio, el que se tiene que enseñar y por eso transponer en el aula), y esto, en la enseñanza del arte se hace evidente: pues la pluralidad de modos e interpretaciones sobre lo que es arte y su enseñanza son las condiciones discursivas actuales de existencia.

Finalmente, consideramos que hacer visible el saber a enseñar, enfatizando en la actividad imaginario y el registro imaginario, genera una apertura sobre la enseñanza artística y sobre la subjetivación en el trayecto formativo en arte que hasta hoy no ha sido considerada en el escenario local. Esto nos lleva a revisar los supuestos de la enseñanza artística universitaria local e inaugurar un territorio de investigación educativa, tras las huellas del acontecimiento didáctico en arte.

Referencias bibliográficas

- ALLOUCH, J. (1997). Tres análisis. *Litoral, Ejercicio de Artista* (23/24), pp. 7-34.
- BEHARES, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento*. Montevideo: CSIC, Biblioteca Plural.
- BEHARES, L. (s. f.). *Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza*. Accesible en: <https://eva.udelar.edu.uy/mod/resource/view.php?id=293026> Consultado el 14/9/18.
- CASSIRER, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*, vol.1. México: CFE.
- CAUQUELIN, A. (2012). *Las teorías del arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica: el saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DELEUZE, G. (2015). *La subjetivación: curso sobre Foucault III*. Buenos Aires: Cactus.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DURAND, G. (1981). *Las estructuras del imaginario: introducción a la arquetipología general*. Madrid: Taurus.
- EISNER, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- ERRANDONEA, J. (1963). El plan nuevo de Bellas Artes. *Tribuna Universitaria*, pp. 80-96.
- GADAMER, H. G. (1991). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, H. G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- GOMEZ, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), pp. 83-115. Accesible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf> Consultado el 1/9/18.
- HEIDEGGER, M. (1985). *Arte y poesía*. México: FCE.
- HOUSSAYE, J. (1992). *Le triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- JAUSS, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Accesible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065> Consultado el 1/9/18.
- MARIN VIADEL, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, individuo y sociedad*, 9. Accesible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9797110055A/5979> Consultado el 1/9/18.
- MERLEAU-PONTY, M. (2013). *El ojo y el espíritu*. Madrid: Mínima Trotta.

PASTORINO, M. (2015). *Arte conceptual, instalación, performance: un estudio discursivo de las prácticas docentes sobre las prácticas artísticas contemporáneas en la Escuela Nacional de Bellas Artes (1985-1993)* (Tesis de maestría), Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo. Accesible en: <http://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/4459/1/Magali%20Pastorino.pdf> Consultado el 1/9/2018.

PELUFFO, G. (2013-2014). *Artes visuales: libro de los bicentenarios*. Montevideo: IMPO.

VENTURINI, J. (2011). La angustia en la enseñanza: entre lo inesperado y la falta de la falta. En: FERNÁNDEZ, A. M. y R. RODRÍGUEZ (Orgs.). *Evocar la falta: la angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.

WUNENBURGER, J. J. (1999). Lo imaginario en la filosofía francesa imaginaria. En: LAPOUJADE, M. N. (Comp.). *Espacios imaginarios*. Colección Jornadas. México: Facultad de Filosofía y Letras de UNAM, pp. 21-47.

WUNENBURGER, J. J. (2005). *La vida de las imágenes*. Buenos Aires: Jorge Baudino, UNGSM.