

ARTE, TÉCNICA Y ESTÉTICA: EL ENFOQUE PRODUCTIVO DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA UNIVERSITARIA

Art, technique and aesthetics: the productive approach to university artistic teaching

Magalí Pastorino¹

RESUMEN

Al indagar en las condiciones del proceso de producción del estudiante universitario de artes visuales y en su vínculo con la técnica, se encuentra un modelo didáctico de enseñanza focalizado en la producción de obra. Dicho modelo contiene una paradoja, pues al echar luz sobre el proceso que realiza el estudiante, percibimos que el foco se coloca en la calidad formal y técnica del producto, lo cual invisibiliza la situación del sujeto en su obrar. Es por esto que, en esta comunicación, se presenta un enfoque productivo de la educación artística y una reconceptualización de la noción de producción de raíz aristotélica, realizada a la luz de las orientaciones filosóficas de Heidegger y Agamben. Con ello, se busca establecer un marco conceptual adecuado a la complejidad del obrar artístico contemporáneo, para aplicar al campo de investigación en educación de artes visuales.

Palabras clave: Enseñanza Artística Universitaria, Modelo Académico, Artes Visuales, Producción.

ABSTRACT

When investigating the conditions of the production process of the university student of visual arts and its link with the technique, a didactic model of teaching focused on the production of work it's found. This model contains a paradox, because by shedding light on the student's process that leads to the achievement of the work, placing the focus on the formal and technical quality of the product, it makes the subject's situation invisible in his work. This is why, this communication presents a productive approach to artistic education and a reconceptualization of the notion of production with Aristotelian roots, carried out in the light of the philosophical orientations of Heidegger and Agamben. With this the investigation seeks to establish a conceptual framework appropriate to the complexity of contemporary artistic work to apply to the field of research in visual arts education.

Key Words: University Artistic Teaching, Academic Model, Visual Arts, Production.

1. Introducción

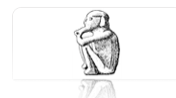
El abordaje de la enseñanza artística universitaria, con foco en la producción de arte, remite a la problemática histórica y filosófica que entraña el vínculo entre la enseñanza del arte, la técnica

¹ Universidad de la República (Udelar). Montevideo, Uruguay. Profesora adjunta del Departamento de las Estéticas, Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, Facultad de Artes. Magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar), licenciada en Artes Plásticas y Visuales (IENBA, Udelar) y licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar). Doctoranda en Educación (FHCE, Udelar). Correo electrónico: magalipastorino@gmail.com

DOI: [10.15517/RK.V46I1.49578](https://doi.org/10.15517/RK.V46I1.49578)

Recepción: 14/6/2021

Aceptación: 4/11/2021



artística y la estética moderna. Es por ello que, en esta oportunidad, se plantea revisar brevemente dicha cuestión y echar luz sobre la noción de producción.

Este artículo recoge la problemática de una investigación en curso, en el marco del Doctorado en Educación (FHCE, Udelar) de la autora, a propósito de los procesos productivos de los estudiantes universitarios avanzados de artes visuales, y su relación con la técnica.

El objetivo es definir un marco de referencia por medio del cual reconceptualizar esa noción de producción, para aplicarla en la investigación de la enseñanza artística universitaria. Para ello, se parte de la caracterización del modelo *logocéntrico* de educación artística, de Agirre (2005), que enfatiza la producción del objeto de calidad formal y técnica; y de las orientaciones filosóficas de Heidegger (2014) y Agamben (2005), acerca del carácter *pro-ductivo* del arte.²

2. Problema

Al indagar en las condiciones del proceso de producción del estudiante y su vínculo con la técnica, es posible encontrarse con un modelo didáctico de enseñanza de las artes visuales subyacente, que se focaliza en la producción de obra, y cuyas concepciones de sujeto y saber se encuentran en línea con el propósito productivo. De esa manera, se instala una paradoja: el modelo productivo invisibiliza la situación del sujeto en su obrar al colocar el foco en la calidad formal y en la técnica del producto en el proceso de consecución de la obra.

Asimismo, si se profundiza en dicho modelo, se haya que este está fundamentado en una idea de sujeto de conciencia y voluntad, que deriva de las teorías psicológicas del aprendizaje, e instala, así, una noción de conocimiento que se concibe como objeto de apropiación.

Siguiendo a Behares (2016), esas nociones de sujeto y conocimiento son la base conceptual de la enseñanza comprendida como acto, es necesario desmantelarlas para poder reconceptualizar y reintegrar el orden del acontecimiento a su ámbito. De este modo, se amplía la base epistémica a la vez que permite encontrar puntos de vista novedosos de investigación.

² Se incorpora un glosario al finalizar el artículo con el fin de facilitar su lectura.



En este sentido, la noción de *relación con el saber* proporciona un ángulo de interés al problema de esta investigación, en lo que se refiere a las dinámicas del saber, en el plano de lo sabido (el conocimiento) y de lo no sabido. *Relación con el saber* es un sintagma de procedencia lacaniana (Cavalcanti, 2020; Fernández Caraballo, 2020; Vercellino, 2015), trasladado y desarrollado como una noción en el campo de la investigación clínica, de perfil educacional, que propicia el equipo de Beillerot (1998; Beillerot *et al.*, 2000). También, permite “organizar los interrogantes y búsquedas, designar y describir fenómenos, nos habilita a integrar escenas inadmisibles de la producción en artes visuales, que sostienen la formación artística y el amplio abanico de las experiencias que brindan” (Pastorino, 2020). Es así que se observan situaciones inmotivadas de los estudiantes universitarios de artes visuales cuando el foco se coloca, durante los procesos productivos, en la *relación con el saber*. Estas situaciones pueden ser desconexión con lo que venía haciendo, suspensión o abandono definitivo de un proceso productivo. Cabe mencionar que las emociones desatadas, que llevan a actos catárticos durante el proceso, el olvido de ciertas tareas importantes para la producción, en detrimento de la calidad final de lo producido, entre otras cosas, suelen ser interpretadas por el estudiante como mero accidente.

Desde esta clave, tales situaciones se configuran imaginariamente como escenas inadmisibles e indican que las dinámicas singulares del saber y no saber se juegan en la formación en artes visuales.

Asimismo, el proceso productivo ya no se presenta como una práctica de un sujeto de conciencia y voluntad, que lleva a la consecución de un producto técnico de calidad formal, sino en el sentido de un *cierto sujeto* que, en dicho proceso, actualiza la relación con el saber y encuentra una ubicación personal respecto al arte.

En resumen, la noción de *relación con el saber* permite abordar las situaciones antedichas y, a su vez, comprender desde un ángulo privilegiado las vicisitudes del estudiante, en el proceso singular de la producción de artes visuales. Sin embargo, esto no basta, pues también es necesario definir el sentido de lo productivo, en el enfoque de la enseñanza, y su vínculo con el arte, la técnica y la estética. Se trata de una tarea que implica incorporar de manera actualizada las variaciones epocales de la significación y el uso de los términos *arte, técnica y producción*.



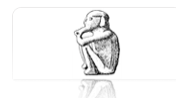
3. La concepción logocéntrica de enseñanza artística

En el transcurso de este siglo, varias investigaciones en el campo de la educación artística en América Latina, Estados Unidos y Europa (Agirre, 2005; Correa Montaña, 2020; Efland, 2002; Huertas, 2010; Jiménez López, 2009; Larregle, 2018, López Araujo y Cebrián, 2017; Marín Viadel, 2011; Quesada Calderón, 2021; Raquimán Ortega y Zamorano, 2017; entre otros) demuestran que, en el ámbito universitario, pervive un paradigma productivo de enseñanza de las artes visuales.

En la revisión de antecedentes, acerca de la situación latinoamericana de la enseñanza artística universitaria, se encontraron, en investigaciones de Argentina, Colombia, Costa Rica y México, algunos aspectos del paradigma.

De Argentina, Larregle (2018) presenta un panorama histórico de la formación artística profesional, en la Universidad de La Plata, cuyos orígenes se encuentran en la enseñanza académica, la cual le dio un carácter fuertemente productivo y fragmentado. Señala que los enfoques actuales de la enseñanza siguen algunas tradiciones que persisten en todos los niveles: la que viene de la enseñanza de las bellas artes, la que se recuesta en las teorías pedagógicas de raíz conductista, la que enfatiza en la expresión creativa del individuo y la que define el arte como lenguaje, desde una perspectiva semiótica. Ante la fragmentación de las disciplinas enseñadas, defiende que la enseñanza del arte debería contemplar, en sus propuestas pedagógicas, la condición de totalidad del arte, integrando la poética, la técnica y la reflexión del hacer en la producción. En este sentido, se observa que un rasgo del paradigma es la condición fragmentada de los saberes.

De Colombia, los estudios de Correa Montaña (2020), Raquimán Ortega y Zamorano (2017) y Huertas (2010) ofrecen una aproximación al enfoque productivista de la enseñanza universitaria. Correa Montaña (2020), desde una perspectiva cognitivista, se enfoca en el estudio didáctico de la enseñanza artística y de las artes visuales en las licenciaturas universitarias colombianas, señala que la mayoría de las investigaciones que tratan la didáctica de las artes visuales enfatizan los aprendizajes y la producción artística, y no así la formación del sujeto. Asimismo, dichas investigaciones estudian las cuestiones propias de la educación básica, primaria y secundaria, y dejan en un segundo plano la educación superior y profesional. Mientras que Raquimán Ortega y Zamorano



(2017), al estudiar los enfoques de enseñanza de los profesores de arte en su país, encuentran un énfasis en la producción artística. Esto se observa en la comparación que realizaron de varios esquemas de enseñanza, elaborados desde los enfoques historicista y didáctico –en particular los de Agirre (2005); Belver (2011); Efland, Freedman y Stuhr (2003); Eisner (2004) y Marín Viadel (1997). A través de esa comparación reconocieron siete tipos: el del taller maestro-aprendiz, el del arte en la academia, el de arte y diseño, el de la expresión y creación personal, el de desarrollo disciplinar y cognitivo, el de la educación artística y, por último, el de cultura posmoderna. Afirman que, en la actualidad, no existe un enfoque predominante, y de su tipología se puede observar la dirección de la enseñanza hacia la producción artística.

Huertas (2010) plantea que las escuelas de enseñanza superior colombianas, desde los años ochenta, estaban a la zaga con respecto a las prácticas artísticas contemporáneas. Dicho desfase obedece a que, desde las didácticas del arte, se asume el arte como técnica, las experiencias vinculadas a la producción artística se reducen al mundo de la producción de obras de arte y lo específicamente artístico es asociado a productos, técnicas o procedimientos artísticos. En esta vía, se deriva que el paradigma productivo no se caracteriza por las tradiciones artísticas de su enseñanza, sino por el énfasis en la producción de objetos artísticos.

De Costa Rica, Quesada Calderón (2021) estudia la formación académica y profesional en el área de las Artes Plásticas de la Universidad de Costa Rica, desde un enfoque decolonial y emancipatorio, y registra rasgos academicistas y conductistas en la enseñanza, estos se resumen en una enseñanza técnica, que apunta a una manera de representar el mundo desde una visión hegemónica y patriarcal. Esta investigación confirma los rasgos anteriores.

López Araujo y Cebrián (2017), desde México, estudian la integración de la educación artística al nivel superior de enseñanza, en su país. Observaron que la docencia se enfocaba en la expresión y creación de obra, que las materias teóricas tenían un espacio menor que las prácticas y que, para la evaluación, solían atender el producto artístico terminado y no la concepción que orienta el obrar o el proceso. En esta investigación, se resaltan los aspectos que deja por fuera el paradigma que, en resumen, señala la situación del sujeto en el proceso de producción.



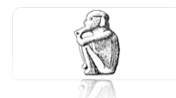
Jiménez López (2009) sintetiza los rasgos del paradigma productivo cuando afirma que el ambiente que rodea a la formación artística en las escuelas de arte está muy concentrado en la producción, por lo que se asocia estrechamente el arte con las técnicas o la producción de obra y no con el proceso ni con la vasta experiencia que proporciona. También, que las visiones productivistas aplicadas al arte son un obstáculo a la hora de pensar otros modos de plantear la enseñanza artística.

Si bien existen varias caracterizaciones de modelos formativos (Raquimán Ortega y Zamorano, 2017), la que brinda Agirre (2005) ofrece una visión global que permite identificar la relación del contexto socio-histórico con las ideas estéticas, afín al tema de este artículo. En esta línea, interesa lo que llama *concepción logocéntrica*, para comprender el sentido del enfoque productivo.

En efecto, Agirre (2005), desde una perspectiva histórica de estudio de los modelos de educación artística, señala la existencia de una *concepción logocéntrica*, que define el arte como un conjunto de saberes transmisibles, cuyo fundamento didáctico es la acción productiva. Dicha concepción atraviesa la Edad Moderna (la época en donde los valores de la razón y la ciencia cobran importancia, cuyos orígenes se encuentran en el siglo XV) y enfatiza algunos rasgos de la producción en diálogo con el contexto. Se encuentra vigente en la enseñanza artística universitaria, en particular, la que se asienta en el discurso de las bellas artes.

Se pueden identificar tres momentos históricos clave de esta concepción logocéntrica. El primero se sitúa en el siglo XVII con el advenimiento del modelo de las bellas artes, el *academicista*, que retoma la teoría del arte renacentista (Barasch, 1996) y se apoya en la estructura fundada en la práctica de enseñanza que instala el modelo anterior, el de los gremios medievales. Pero, a diferencia del anterior, este modelo enfatiza en la destreza manual y el seguimiento de la norma que conlleva a la consolidación de una conciencia artística academicista.

Agirre (2005) afirma que su antecedente próximo, como primer intento de prescripción, fue la *Didáctica magna* de Juan Amos Comenio (1640) que, respecto a la enseñanza del arte, enfatizó en los aspectos productivos, dejando en un segundo plano la cuestión del sujeto creador. Así, la didáctica comeniana, aplicada al arte, contó con once reglas básicas y ejemplos tomados del trabajo del



artesano, «el principio didáctico fundamental del que parte es que se debe “aprender haciendo”» (Camilioni, 2016, p. 102).

Ahora bien, a grandes rasgos, el modelo academicista se comprende en el contexto del reclamo de la autonomía del arte, es decir, en la búsqueda de la constitución disciplinar, enmarcada en un proceso histórico de reordenamiento de saberes. En efecto, al decir de Ivelic (1972), en el siglo XVIII y con la revolución industrial ocurren varios hiatos: la separación de las bellas artes de las que son “útiles”, el arte de la artesanía y la técnica del arte.

Según afirma Ivelic (1972), la técnica se definirá de allí en adelante como la aplicación práctica de los descubrimientos científicos, suprimiendo su origen y el sentido antiguo de la *téchne*. Se establece como el procedimiento implementado por el científico para controlar la naturaleza y, de esta forma, organizar la existencia, eximiéndose de sus necesidades. Es así que se produce la división entre una técnica que se sitúa en el ámbito de la ciencia y otra, en el arte. La técnica científica es extrínseca al sujeto en la acción y por ello es impersonal, y, en cambio, la técnica artística es situada en una problemática relación con el propósito creativo del artista.

Asimismo, se instala una paradoja en la historia de la estética moderna (Agirre, 2005), por un lado, existe un discurso que resalta el carácter objetivo, universal, racional de lo bello (propio de la academia de arte) y, por otro, se enfatiza en el valor de lo subjetivo contrapuesto a la razón, que confluye en una estética de lo emotivo e irracional y funge como defensa del sentir personal a la vez que fundamento del arte. Esta vía lleva al rechazo del sometimiento a la regla y prefigura el movimiento romántico que se agudizará en el siglo XX.

El segundo momento se encuentra precisamente a fines del siglo XIX y comienzos del XX, como consecuencia del cambio social que conjuga el ascenso de la burguesía –la cual impuso un mercado regulador de la producción artística, la doctrina de la libre iniciativa individual, la profundización en el discurso de la autonomía del arte– con las diferencias entre la posición de la ilustración y la del romanticismo, en lo que se refiere al arte y la estética.

En este sentido, se pasa de una concepción fundada en la transmisión de normas y conocimientos de forma reactiva a otra que defiende de diversos modos el cultivo emocional del ser humano, el libre desarrollo de las facultades creadoras innatas del individuo y que establece un



modelo de enseñanza artística basada en la autoexpresión. Esta ruptura lleva a la desinstitucionalización de las enseñanzas artísticas.

El tercer momento se encuentra al finalizar la Segunda Guerra Mundial, cuando la vigencia del modelo de la autoexpresión caduca y comienza la promoción y desarrollo del movimiento de “reconstrucción disciplinar” en la enseñanza artística. Esto ocurre tanto en Europa, siguiendo el modelo de alfabetización visual inspirado en la Bauhaus, como en Estados Unidos, con la revisión pragmática del currículum que, en busca de lograr fundamentar la utilidad social de la enseñanza, trata de equiparar el arte con la ciencia.

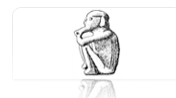
Es así que la concepción logocéntrica vuelve a dominar el campo de la enseñanza artística con algunas particularidades, por ejemplo, se reivindica de igual manera el valor emotivo y el cognitivo del arte y se intenta superar la dicotomía arte (sensibilidad), ciencia (razón).

Pero, para Agirre (2005), si bien existe una superación de la noción de arte en el sentido moderno, que amplía el entorno de trabajo hacia otros ámbitos no convencionales –efectuando una apertura estética, como lo confirman Vitta (2021), Oliveras (2019) y Millet (2018)–, la concepción logocéntrica persiste en la producción material de objeto, en la búsqueda de la calidad técnica y formal, y en la visión psicologista de sujeto de aprendizaje.

En este sentido, algunas críticas del campo de la educación artística desde los años setenta del siglo pasado –realizadas por investigadores latinoamericanos (Ivelic, 1972; Jiménez López, 2009; entre otros)– coinciden en que el predominio del sentido moderno de la técnica en la enseñanza artística universitaria propicia la generación de una pauta ritual (formal y de protagonismo técnico), que menoscaba el sentido del arte y de su enseñanza en la actualidad. Este problema lo resume Jiménez López (2009, p. 84), de la siguiente manera:

[...]cuando hablamos del arte pensamos en las técnicas o en la producción de objetos de obras, de artefactos que suelen verse como cosas, como productos, no pensamos en los procesos y menos aún en los conjuntos de experiencias que el arte encierra.

Por lo antedicho, se considera de importancia comprender el carácter productivo del arte que entraña la concepción logocéntrica en su definición de arte como saber.



4. El carácter productivo

El saber productivo tiene su origen en la filosofía aristotélica y posee vigencia al formar parte de una obra clásica del pensamiento occidental.

Al decir de Araos (2003, p. 16):

Puede parecer extraño que se hable de actualidad de una obra escrita hace más de veinticuatro siglos atrás. Pero la actualidad, la capacidad de expresar vivencias y problemas centrales de cada época, abrir horizontes y ofrecer nuevas perspectivas y respuestas es un atributo inherente a toda obra clásica, hasta el punto de que este atributo es, precisamente, la medida de esta denominación. Las obras clásicas son siempre actuales en cuanto dejan ver cada vez nuevos y valiosos aspectos a quienes acuden a ellas con espíritu abierto y atento.

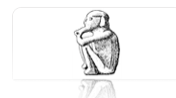
En la Antigua Grecia, el carácter productivo es atribuido a un tipo de saber, el saber productivo o *episteme poietiké*.

A grandes rasgos, Aristóteles señala tres tipos de saberes humanos (*episteme*) en *Ética a Nicómaco* (2005), el productivo (*episteme poietiké*), que es el saber hacer o producir algo; el práctico (*episteme praktiké*), saber comportarse o vivir; y el contemplativo (*episteme theoretiké*), que es el saber cómo son las cosas con independencia de nuestra producción o actuación.

El primero es el técnico, el cual, en cierta medida, se vincula al arte, pero sabiendo que comprendía tanto la retórica, la dialéctica y la arquitectura como la zapatería, por ser actividades que se ajustaban a reglas explicitadas y cuyo saber conducía a la producción de obra u objeto. Desde esta óptica, el saber productivo se caracteriza por ser contingente y universal (por ende, explicativo) y porque su acceso se daba a través del aprendizaje o el pensar, es decir, en la “articulación conceptual de la experiencia” (Mosterin, 2016, p. 218).

Dicho saber surge de la experiencia lingüísticamente articulada, por ello, “quien sabe no solo acierta, sino que es capaz de dar cuenta de su acierto, está en posición de explicarlo, conoce su causa y, por ello mismo, puede enseñar a otros” (Mosterin, 2016, p. 215). Concretamente, se trata de un saber hacer, producir o fabricar según reglas o principios.

Ahora bien, en el siglo XX, las nociones de arte y técnica son revisadas e interpretadas de manera novedosa en la obra de Heidegger a partir de la lectura de textos presocráticos. Su enfoque generó una apertura del arte y las *prácticas artísticas contemporáneas*.



Heidegger (2014), en la conferencia de 1967, propone dar un paso atrás, retroceder con el pensamiento sin negar los procesos históricos en los que se enmarca la subjetividad moderna y así involucrar lo que, al comienzo del pensar de Occidente, tuvo que quedar impensado, pero nombrado, como sucedió con el término *téchne*. En esta vía, señala que *téchne* entraña un hacer determinante guiado por un comprender:

Dado que el arte en cuanto *téchne* se basa en un saber y, como tal, mira previamente hacia aquello que le señala la figura y le da la medida, pero que es todavía invisible y debe ser llevado a la visibilidad y perceptibilidad de la obra, dicho mirar previo hacia lo hasta entonces no divisado precisa un modo señalado de la visión y claridad. (Heidegger, 2014, p. 155)

Precisamente, esta cualidad visionaria del arte ilumina su situación en la contemporaneidad y dispone a las personas a alejarse de una lectura formal de la obra para atender su carácter contingente, que es el que dificulta la planificación y el control del proceso productivo.

En efecto, Heidegger (2014) repara en que no se trata del mero hacer, sino que involucra la *pro-ducción*, en el sentido latino del término, derivado del griego *poiesis*, es decir, el movimiento por el que se *trae algo adelante* y que implica una verdad, la *aletheia* (Heidegger, 2001, p. 42).

En este sentido, el arte por su condición pro-ductiva es mucho más que una expresión del desarrollo de la cultura, pues produce verdad y funda un modo de ser en el mundo. Dicha verdad, que es de carácter hermenéutico, lleva a la *desocultación* de la significación de lo ente, es decir, a conocer el sentido que pueda tener en su articulación con el mundo.

Es por esto que, desde la perspectiva heideggeriana, *téchne* nombra un modo de saber, pero no en el sentido de hacer, sino en el de “haber visto, en el sentido más amplio de ver, que quiere decir captar lo presente como tal” (Heidegger, 2001, p. 43), cuya esencia reside justamente en la *aletheia*.

Ahora bien, en la Edad Moderna, el arte se representa como un ámbito concreto de la estética filosófica, regido por un principio formal ajeno al del productor. En la línea heideggeriana, Agamben (2005) realiza una crítica a la estética moderna y, en particular, a la analítica trascendental kantiana, esta aporta claridad a la definición aquí utilizada de lo pro-ductivo en artes visuales, al exponer la incidencia del discurso de la estética moderna en la reconceptualización del arte.



A continuación, se retoman brevemente algunos puntos de su obra que son cruciales para la comprensión de la pro-ducción.

Primero: La estética moderna caracteriza el juicio del gusto por la negación (un placer sin interés, una universalidad sin concepto, una finalidad sin fin y una normalidad sin norma). De esta manera, se le exige al arte el olvido de su esencia, que se constituye justamente en la negatividad que imprime el discurso estético. Esto lleva a que, en la actualidad, el olvido sea el fundamento de la obra. Pero, también se postula un libre principio creativo formal, que, como verdad del arte, se encuentra solamente en la obra, difiere en cómo se concebía en la Antigüedad (*aletheia*), ya que enfatizaba en la relación con el productor.

Segundo: Siguiendo la impronta nietzscheana, Agamben (2005) señala la orientación que imprime la estética moderna al obrar artístico, cuando focaliza en la concepción de lo bello como placer desinteresado y vinculado a la sensibilidad (*aisthesis*), coloca al productor en el lugar de mero espectador de su obra, obligándole a que mantenga distancia afectiva –por ende, que deniegue el carácter inquietante de la vivencia de su proceso– para poder juzgarla según principios formales y objetivos. Pues, de este modo, la obra se reduce a mera forma para quien la ve.

En efecto, por la incidencia del discurso de la estética moderna en el obrar, se produce el *desgarro* en la relación del artista con su obra. Frente al *desgarro*, la alternativa para Agamben (2005) es que el artista haga suyo el *principio creativo formal*, como si fuera un contenido propio, para que este se constituya en una experiencia fundamental. No obstante, la apropiación del *desgarro* lleva a agudizar el sentido nihilista del proyecto moderno occidental. El *ready-made* duchampiano es un ejemplo que expone el problema de modo crucial al presentar un objeto industrial como obra y que, por su condición *no-artística*, genera extrañeza sobre el principio formal. Asimismo, instala una condición paradójica, pues la obra de arte queda identificada con el no-arte, es decir, con el producto industrial. En este tipo de obrar, para el artista que busca expandir el sentido del territorio del arte, la técnica artística pierde el protagonismo clásico.

Tercero: A consecuencia de lo anterior, Agamben (2005) defiende la idea de que el arte tiene carácter *pro-ductivo*, en otras palabras, no se puede concebir como un mero hacer manual, práctico, ni como realización de una voluntad ni un fabricar. Pues el arte lleva a la instalación de un mundo,



es decir, posibilita que algo que antes no estaba sobre presencia y *sea* en el juego de una verdad hermenéutica, en una relación significativa. Contrario a lo que se vincula con la *praxis*, la práctica, el hacer de la persona en la manifestación de una voluntad productora de un efecto concreto.

Pero, en la Edad Moderna, el hacer *pro-ductivo* pasa a comprenderse como *práctica*, reduciendo el sentido de *poiesis* a la mera producción de la vida material y cargándose con el sentido moderno de *trabajo*.

De allí la importancia de la distinción que realiza Agamben entre pro-ducción y práctica, pues esta y la experiencia que entraña forman parte de la esfera del hacer, pero no integran de por sí lo *poiético*, que radica en el obrar del arte.

En este sentido, la entrada del arte en la dimensión estética en la Edad Moderna exigió el traslado del arte de la esfera de la *poiesis* al de la *praxis* (Agamben, 2005, p. 120), llevó al desgarramiento al concebir la obra como resultado de un mero hacer de carácter técnico, es decir, una cosa distinta del principio que la *pro-dujo*, literalmente, que la llevó a la presencia.

5. Conclusiones

De lo visto, se identificó un paradigma productivo y se derivó que la paradoja que este instala, al enfatizar en la obra, su calidad formal y técnica, en detrimento del proceso y las vicisitudes de cierto sujeto, es posible superar si se considera el carácter *pro-ductivo* del arte en la línea de los filósofos mencionados. Pues la pro-ducción implica la instauración del mundo y la verdad en el sentido hermenéutico, que es justamente lo que indica la condición del desgarramiento del productor.

De esta manera, al alejarse del paradigma y de las concepciones de producción y saber subyacentes, se descubren nuevas dimensiones del proceso; entre ellas, la relación con el saber, las dinámicas del saber y el conocimiento de un sujeto marcado por el desgarramiento.

En la actualidad, el carácter pro-ductivo del arte adquiere sentido en la medida en que la incidencia del discurso de la estética moderna agudiza el desgarramiento entre el productor y su obra.

Desde esta perspectiva, no solo se desarmen las equivalencias y dicotomías del discurso de la estética moderna de la teoría y la práctica, revelando la apertura del arte en la contemporaneidad, sino que, además, el enfoque pro-ductivo echa luz en las vicisitudes que entraña para el sujeto del



desgarro la instalación del mundo y la verdad hermenéutica implicada en el proceso del obrar, condición de su relación con el saber.

6. Glosario

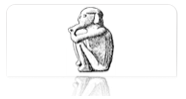
Artes visuales: Es el término que se utiliza para nombrar la producción artística que se distingue en su recepción por su naturaleza fuertemente visual; abarca los lenguajes derivados de las Bellas Artes (pintura, escultura, dibujo) y los de las artes aplicadas (cerámica, textil, grabado, etc.), como los llamados *contemporáneos* (performance, instalación) y también los derivados de la actualización tecnológica (*net art*, arte digital, electrónico, etc.).

Bauhaus: Fue una escuela de arquitectura, diseño, artesanía y arte fundada en 1919, en Weimar (Alemania), por el arquitecto Walter Gropius. Sus cursos fueron dirigidos por artistas destacados (Kandinsky y Klee, entre otros). Por efecto de la presión del nazismo, la escuela tuvo que cambiar de residencia, primero se mudó a Dessau (1925-1932) y posteriormente a Berlín (1932-1933), hasta su cierre definitivo.

Edad Moderna: Es la denominación histórica de un período que abarca desde el siglo XV al XVIII y en el que predominan los valores de la modernidad en todos los ámbitos de la producción humana, como ser la confianza: en la razón, en una ética de validez universal y en el progreso social, en virtud al desarrollo científico y tecnológico.

Prácticas artísticas contemporáneas: Es el término que nombra las propuestas artísticas de la segunda mitad del siglo pasado que rompieron con las categorías tradicionales del arte, en particular, con la noción de obra artística y con el lugar del artista y el espectador.

Ready-made: Es un término acuñado por el artista Marcel Duchamp para nombrar un modo de elaborar una obra que tiene como característica incorporar objetos que no son del ámbito artístico y darles una legitimidad artística. Su primer *ready-made* lo confeccionó en París, en 1913, se trató de una rueda de bicicleta sujeta a un taburete, de manera tal que la función del taburete quedaba invalidada por la inclusión de la rueda en el asiento y la rueda perdía la capacidad de desplazamiento



por estar sujeta al taburete. Esta propuesta tuvo un efecto significativo en el campo teórico del arte y de la cultura al poner en evidencia la función de los espacios de exhibición artística y extender los límites del campo del arte y de la estética.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Altera.

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.

Araos, J. (2003). La ética de Aristóteles y su relación con la ciencia y la técnica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 3(6), 13-38. <https://issuu.com/umce/docs/rev6>

Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza.

Barasch, M. (1996). *Teorías del arte: de Platón a Winckelmann*. Alianza.

Behares, L. (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 41(3). Universidade Federal de Santa Maria. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117149982008>

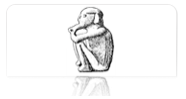
Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y naturaleza; La relación con el saber: una noción en formación. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, y N. Mosconi, N. (eds.), *Saber y relación con el saber*. Paidós.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L' Harmattan.

Belver, M. (2011). Artistas y modelos de enseñanza. En M. Acaso, M. Belver, S. Nuere, M.C. Moreno, N. Antúnez y N. Ávila, *Didáctica de las Artes y la cultura visual* (pp. 13-34). Akal.

Camilioni, A. (2016). *Leer a Comenio: su tiempo y su didáctica*. Paidós.

Cavalcanti, J. (2020). Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Éducation et des Didactiques. *Academia*, 0(19), 27-52. https://www.researchgate.net/publication/339428653_Le_rapport_au_savoir_emergence_propagation_et_institutionnalisation_en_tant_que_notion_dans_les_domaines_des_Sciences_de_l'Education_et_des_Didactiques



- Correa Montaña, P. (2020). *Enseñanza de la Didáctica en Educación Artística y las Artes Visuales en Colombia, un punto de referencia conceptual y metodológica*. [Tesis de Maestría, Universidad de Caldas]. https://repositorio.ucaldas.edu.co/bitstream/handle/ucaldas/16877/TESIS_FINAL_ARTES%20VISUALES_PAULA_ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Fernández Caraballo, A. M. (2020). Relación al saber en el discurso y en la enseñanza universitaria. S. Vercellino, D. Cavalcanti y C. Xypas (org.), *Investigaciones sobre la relación con el saber desde las Américas*. Editoriales de la Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Federal de Pernambuco. (En prensa).
- Heidegger, M. (2001). *Caminos de bosque*. Alianza.
- Heidegger, M. (2014). *La proveniencia del arte y la determinación del pensar (1910-1976)*. Abada.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58). Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9743>
- Ivelic, M. (1972). Arte, técnica y educación. *Aisthesis, Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, 7. <http://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/RAIT/article/view/8930>
- Jiménez López, L. (2009). Educación artística y cultura. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y Obra*, 1. <https://doi.org/10.17227/ppo.num1-99>.
- Larregle, M. (2018). Enseñar arte desde la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4 (7). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6367>
- López Araujo, A. y Cebrián, J. (2017). Diseño metodológico para el estudio de las artes visuales a nivel superior en la escuela estatal de Artes Plásticas de San Luis Potosí. [Ponencia, Congreso Nacional de Investigación Educativa]. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2121.pdf>



- Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Revista Arte, individuo y sociedad*, 9, 55-77.
- Marín Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3). 271-285. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515>
- Millet, C. (2018). *El arte contemporáneo*. La Marca.
- Mosterin, J. (2016). *Aristóteles*. Alianza.
- Oliveras, E. (2019). *La cuestión del arte en el siglo XXI*. Paidós.
- Pastorino, M. (2020). Proceso productivo: sujeto y saber en la enseñanza universitaria de artes visuales. *Horizontes Filosóficos: Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, 0(10), 93. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/horizontes/article/view/3120>
- Quesada Calderón, B. (2021). Formación universitaria en Artes Plásticas: Del ejercicio de la copia a una propuesta pedagógica para la emancipación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 35-59. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.2>
- Raquimán Ortega, P. y Zamorano M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 63(1), 439-456. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246025>
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber: desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los procesos escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200004&script=sci_abstract&tlng=es
- Vitta, M. (2021). *El proyecto de la belleza*. Fondo de Cultura Económica.

