

LAS PERSPECTIVAS RELACIONAL, SITUACIONAL Y EPISTÉMICA APLICADAS A LA PROBLEMATIZACIÓN DEL ARTE CONTEMPORÁNEO LATINOMERICANO Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Federico Santarsiero, Clarisa López Galarza, Danisa Gatica.
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes. Instituto de Historia del
Arte Argentino y Americano.

María Victoria Trípodí.
Universidad Nacional de Mar del Plata. Instituto de Investigaciones sobre
Sociedades, Territorios y Culturas. Universidad Nacional de La Plata. Facultad
de Artes. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano. CONICET.

Mónica Bosio, Daniel Guidi.
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una aproximación a los problemas teóricos y pedagógicos que serán abordados en la implementación de la asignatura “Arte Contemporáneo A” a partir del proyecto de investigación presentado en el Programa de Investigación Bianual de Arte (PIBA) 2022-2023. Este programa forma parte de los programas de investigación de la Facultad de Artes, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata¹.

En estas páginas ofreceremos un primer acercamiento a tres problemas respecto al arte contemporáneo latinoamericano, que están estrechamente vinculados y se implican mutuamente. Por un lado, las características singulares del arte contemporáneo latinoamericano, por otro las condiciones en las que se genera su enseñanza y, por último, el despliegue de estrategias para el trabajo con los estudiantes universitarios que componen la matrícula de la mencionada materia.

Palabras clave:

Arte Contemporáneo Latinoamericano, enseñanza universitaria, conceptualismos, antirracismo

Investigar enseñando; enseñar investigando

El trabajo de investigación “Las perspectivas relacional, situacional y epistémica aplicadas a la problematización del arte contemporáneo latinoamericano y al proceso de

¹ El Programa de Investigación Bianual en Arte es un programa creado por la Facultad de Artes (UNLP), perteneciente a la Secretaría de Investigación y Secretaría Académica de la mencionada casa de estudios.



enseñanza, aprendizaje” se inscribe al interior del Programa de Investigación Bianaual de Artes (FDA-UNLP), y está integrado por el equipo docente de la cátedra Arte Contemporáneo A². Como parte de este programa institucional, su énfasis está vinculado en estrechar los vínculos entre las prácticas educativas y las prácticas de investigación. En él, se propicia la construcción de conocimientos interdisciplinarios comunes a la institución: abordajes vinculados a la enseñanza y el aprendizaje del arte, los estudios interdisciplinarios sobre arte y la producción artística y proyectual.

En este sentido, nuestro trabajo se implica al interior de una perspectiva de investigación tendiente a valorar los procesos productivos, proyectuales y materiales que se activan en la práctica artística. Desde este posicionamiento, se enfatiza en los vínculos entre la producción teórica y la práctica en artes: lejos de considerarlos como compartimentos estáticos, se propone la articulación entre ambas instancias como productoras de sentidos y de conocimiento en las artes. Como señala Henk Borgdorff, "La práctica artística – tanto el objeto artístico como el proceso creativo – entraña un conocimiento ubicado y tácito, que puede ser mostrado y articulado por medios de experimentación e interpretación." (Borgdorff, 2010: 43). Nos alejamos, entonces, de una perspectiva que considere a la práctica artística -así como al acto creativo- como un conjunto de actos irracionales, inspirados e inefables, que se resisten a la comunicación y por lo tanto al orden de lo enseñado y aprendido. Por el contrario, ellas se despliegan a partir de una construcción de sentidos interpretativos y experiencias intersubjetivas. Sostendremos aquí que estas prácticas pueden circular en redes dinámicas de enseñanza-aprendizaje: se pone en valor el proceso educativo como una instancia fértil y constructiva, tanto para les docentes como para les estudiantes.

En la misma línea, es posible establecer vinculaciones entre las prácticas artísticas y las prácticas educativas. Prácticas educativas que concebimos como emancipadoras, es decir, aquellas que construyen perspectivas de conocimiento transformadoras y liberadoras, no reproductivas de sentidos heterónomos. Conocimientos que opongan una resistencia al discurso único, el que descarta alternativas y sostiene la concepción de la realidad bajo la lente de una mirada contraria a los intereses colectivos, comunitarios y populares. Luis Camnitzer indica: "(...) El arte es una forma de pensar, de adquirir y expandir el conocimiento y que su utilidad mayor no es poner piezas en un museo, si no la de ayudar a usar la imaginación" (2017:20). Por su parte, la educación ofrece herramientas para "identificar los misterios de lo conocido, desmitificarlos y superarlos para entonces enfrentar nuevos misterios" (2017:22). Desde esta perspectiva, ambos campos del saber hacer nos acercan a preguntas y desafíos en torno a los procesos de construcción de conocimiento y al desarrollo de herramientas simbólicas y técnicas vinculadas al quehacer artístico.

Pensar las prácticas educativas en arte contemporáneo implica, entonces, pensar qué préstamos, traducciones e intercambios se generan al interior de las esferas del arte y la educación. Nos posibilita, por un lado, trabajar con una noción del arte como una perspectiva o una *metadisciplina* (Camnitzer 2017:21): nos permite desplazarnos desde una práctica educativa atenta a los contenidos hacia una que se detenga en las formas

² La cátedra Arte Contemporáneo A cuenta con un formato de cursada cuatrimestral, corresponde al plan de estudios de tres carreras, y está dirigida a una matrícula aproximada de trescientos estudiantes por año. En todos los casos, se trata de una asignatura de primer año. Esta ubicación comporta desafíos múltiples: por un lado, la especificidad de situarse como umbral de contacto de la formación universitaria -y, quizás, del campo artístico contemporáneo-. Por el otro, implica la configuración de un campo de referencias disciplinares y temáticas que dé cuenta de un posicionamiento en torno a las prácticas y las labores propias del arte contemporáneo latinoamericano.



y modos de hacer que se despliegan en las aulas. En segundo lugar, nos habilita a repensar las figuras de artista y de docente: ya no se concibe un artista genio, ni un docente instructor. En otras palabras, nos referimos a figuras de artistas y docentes que aborden críticamente su propia formación -y la formación de otros- desde las preguntas para habitar una realidad concreta, situada y relacional, en vez de un aprendizaje contenidista o meritocrático. En esta misma línea, desafiar estas estructuras de la enseñanza y aprendizaje trae consigo el cuestionamiento de los ordenamientos de género:

“Si, en los grados de Bellas Artes, nadie quiere dedicarse a la educación, es porque en nuestro imaginario persiste la oposición entre la imagen del genio y la imagen de la maestra con delantal. Y esta bipolaridad permanece gracias a las películas, a las exposiciones, a los libros y, en general, a los productos culturales que continúan representando un rol, tanto del artista como de la profesora, que no se corresponde con lo que está ocurriendo en la realidad” (Acaso y Camnitzer, 37)

Es así que, a lo largo de estas páginas, abordaremos la vinculación entre las prácticas educativas y artísticas como productoras de conocimientos críticos, a partir de las reflexiones que hemos construido desde nuestra labor docente, como sustrato para nuestro quehacer de investigación.

Arte contemporáneo desde una perspectiva latinoamericana

El arte contemporáneo latinoamericano presenta un desafío al momento de generar producciones teóricas que puedan originar representaciones y mediaciones discursivas que den cuenta de su compleja y densa singularidad.

En correspondencia con este problema, nos hemos propuesto una vía de trabajo de investigación, que se vincula al desarrollo del estudio del arte contemporáneo latinoamericano a partir de producciones que se alejen de los reduccionismos y aplanamientos de sentido propios de las categorías de uso frecuente en los discursos de una historia del arte que aún presenta rasgos de colonización cultural y prejuicios valorativos.

En este sentido, nos encontramos en la revisión de la categoría de arte contemporáneo latinoamericano desde una perspectiva compleja y crítica (Giunta, 2010: 50), que permita la incorporación de materiales pedagógicos referidos a estrategias y modos de producción, dispositivos de exhibición y puesta en público, y formas de vinculación subjetiva. Siguiendo a Federico Santarsiero (2015), podemos caracterizar al arte contemporáneo a partir del análisis de observar las continuidades y rupturas que se dieron respecto de la modernidad. En palabras del autor,

Decimos que en el proceso artístico contemporáneo las relaciones entre sus agentes: artista, obra y público, han tomado una dimensión diferente respecto a aquella que tuvo lugar durante la modernidad. Ello es consecuencia de que los modelos teóricos elaborados para construir los relatos que hablaran sobre el proceso artístico en la modernidad son hoy en día insuficientes para integrar las nuevas manifestaciones, ya que muchas veces quedan excluidas de la historia del arte oficial.” (Santarsiero, 2015: 2)



Vinculado a esto, Andrea Giunta explica que el arte contemporáneo refiere a un nuevo momento, que sucede al moderno y menciona algunos síntomas del cambio. A su vez, en el planteo teórico de la autora se propone reflexionar en torno a la categoría de arte contemporáneo desde América Latina, es decir, de una contemporaneidad que se produce en América Latina señalada por las tensiones de situaciones y contextos específicos, “(...) no como un análisis de lo típico o de lo singular entendido a partir de contextos estereotipados o, menos aún, desde perspectivas esencialistas, sino de lo latinoamericano inmerso, al mismo tiempo, tanto en el paisaje global como en situaciones concretas” (Giunta, 2014:8)

Se enuncia como punto de partida la categoría de conceptualismos latinoamericanos. Esta categoría vigente, también posee una tradición respecto a la producción teórica de carácter crítico a partir del año 2007, gracias al trabajo de los integrantes de la Red de Conceptualismos del Sur -plataforma de investigación y discusión- que desarrollaron a partir de ella la densidad y complejidad propias de la producción artística contemporánea latinoamericana. Ana Longoni (2009) propone entender a los conceptualismos como intentos de transformar las condiciones de existencia e imponer formas de acción que no permanezcan en las instituciones del sistema artístico. Desde esta perspectiva, los conceptualismos pueden pensarse como proyectos políticos, lo que implica amplificar su condición más allá de los límites del arte. Según sus palabras:

La condición política de los conceptualismos no puede analizarse como “un elemento” externo adherido o adicionado en términos de ciertos “contenidos” o “referencias” a determinado contexto de explotación u opresión. Se trata de uno de los más radicales experimentos artísticos que tiende a desbordarse y disolverse en el acto mismo de apropiarse de territorios hasta entonces ajenos al arte (Longoni, 2009: 353-354).

Entonces, el término *conceptualismos* no se refiere a una tendencia artística puntual ni a un estilo coherente y cohesionado. Propone pensar el giro del arte de los años sesenta como un quiebre irreductible a la noción moderna de Arte, que no puede restringirse a una mera cuestión de renovación estética ni explicarse en términos internos de la historia del arte. Desde esta perspectiva, la autora explica que “(...) los conceptualismos designan movimientos que impulsan -y son parte de- un ánimo generalizado de revuelta dentro y fuera del mundo artístico que marcó a fuego una época” (Longoni, 2009: 353).

La relación enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva reflexiva y procesual

Operativamente nuestras indagaciones en el campo de la educación en arte nos permitieron observar que las concepciones que arribaron con la modernidad respecto al valor del arte y la formación artística, se nos presentan al día de hoy insuficientes para desarrollar nuestra labor docente, sobre todo, si asumimos que la educación artística debe estar orientada al conjunto de la población en todo su trayecto de formación institucional (DEAR, 2016: 2).

En relación a esto, partimos de la idea que el arte propicia un vínculo entre la acción y la reflexión, donde la educación artística “(...) contribuye a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar en la sociedad actual; es decir, sujetos idóneos para interpretar la realidad sociocultural con un pensamiento crítico, y comprometidos en transformarla”. (DEAR, 2016: 5). Desde esta perspectiva, la educación en artes se configura un ámbito en el cual los estudiantes pueden desarrollar capacidades y



apropiarse de saberes que les permitirán abordar diferentes interpretaciones de la realidad. Vinculado a esto, pensamos la educación artística desde la idea de lo relacional, donde “(...) no hay una relación sujeto y objeto sino un marco relacional intersubjetivo y dialógico” y desde lo situacional “porque esa experiencia que construye el objeto conocido toma sentido de modo concreto en un entorno específico” (Dear, 2016: 6).

La presencia de distintos dispositivos de desarrollo tecnológico digital generan entre los estudiantes y el ámbito académico un conjunto de dinámicas de relación novedosas. Como miembros de una institución de nivel superior y universitaria, los docentes de la cátedra de Arte contemporáneo aceptamos el desafío que implica el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esta condición y nos proponemos generar aportes teórico-prácticos en este sentido, que involucren una estrategia de investigación interdisciplinaria entre los campos del arte, el conocimiento y la tecnología para potenciar en los estudiantes el desarrollo de competencias, la motivación, el interés y la conexión de la academia con el mundo real. (Sanmartí y Marchán, 2015: 31).

Estas estrategias no pueden divorciarse de las particularidades, las desigualdades y las expectativas que presenta el conjunto de estudiantes que comienza su trayectoria universitaria. En este sentido, y teniendo en cuenta que la época contemporánea presenta un entorno de articulaciones apoyado en el marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación dimensionan un nuevo sujeto educativo, partimos de la idea que “(...) el nuevo estatuto del concepto de arte y obra de arte, que emerge del proceso artístico contemporáneo, de carácter interdisciplinar, con la emergencia del arte digital, la realidad virtual y el diseño multimedial, dialoga permanentemente con la ciencia y la tecnología. Todas estas transformaciones han construido lo que puede denominarse un nuevo sujeto educativo, que utiliza fundamentalmente para relacionarse con el mundo y con sus semejantes a las tecnologías de la información y la comunicación” (DEAR, 2016:13)

A partir de esto, pensamos a la cátedra de arte contemporáneo de la FDA como un espacio de formación conceptual, reflexivo, crítico y abierto, abandonando el carácter enciclopédico academicista, y generando un giro respecto a la educación tradicional universitaria, en la que se ponderaba jerárquicamente a las clases teóricas magistrales, hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje completa e integral del estudiante desde varias plataformas, tanto presenciales como virtuales. Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (Freire, 1999: 47). Visualizamos como destinatario del proyecto a un conjunto de estudiantes que sólo comparten, inicialmente, una característica coyuntural cual es la de ser ingresantes de la Facultad de Artes. Nos encontramos con un grupo heterogéneo que, en su mayoría, se está iniciando en el pulso de la vida universitaria y que se encuentra construyendo herramientas para la apropiación progresiva del conocimiento sino de estrategias cognitivas sólidas que contemplen, justamente, a cada ser en su individualidad. En palabras de Freire,

Qualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber (Freire, 1999: 109).

Frente al escenario complejo y diverso que conforma la matrícula de ingresantes, preferimos no hablar del “perfil” del estudiante al cual se dirige el proyecto sino pensar



en ofrecer diferentes maneras de acceder al conocimiento atendiendo a todas y cada una de las necesidades que se conviertan en demanda. En este punto, es imprescindible hacer mención a una pedagogía de la *inclusión*, basada no solo en la normativa vigente sino en la problemática diaria y real que ubica al conjunto de estudiantes como actores involucrados en esta reflexión; diferenciamos aquellas estrategias inclusivas basadas en el concepto de “normalización” en relación a un supuesto patrón estándar al que hay que alcanzar porque en esta concepción, el peso está puesto en la persona. Es la persona quien tiene que adecuarse al medio que permanece inalterable frente a ella. Así entendida, la institución exige que el estudiante, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como está propuesto. El resultado es que el estudiante puede estar en el sistema mientras cumpla con lo que se le exige.

Desde otro punto de vista, el concepto de inclusión que sostenemos desde una mirada situada, cambia esa lógica de la homogeneización y parte de la idea de que todos somos diferentes y por eso no se espera que todos hagan lo mismo ni de la misma manera. No es el sujeto el que debe adaptarse o reunir las condiciones para formar parte del sistema sino que es el sistema el que debe no ya adecuar sus características para incluir al sujeto con dificultades o diferencias sino pensarse en una trama en movimiento que aloje las diversidades y les dé lugar.

No se espera menos de algún estudiante sino todo lo contrario: se espera lo máximo de cada uno y se les dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos académicos de una manera positiva y libres de todo tipo de discriminación. La Universidad es responsable de transformarse para formar a todos sus estudiantes, independientemente de sus características. Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, especialmente de los que tienen riesgo de ser excluidos o marginados.

El paradigma de la complejidad recupera una visión integral de los procesos y las dinámicas de construcción de conocimiento. El camino del conocimiento no es el de las certezas únicamente, no es directo, ni tampoco está allanado como un destino preconcebido, más bien está poblado de indagaciones originadas a partir de preguntas, las que no siempre obtuvieron respuestas. Es un proceso donde abundan las incertidumbres, y aquellas conclusiones visualizadas como errores, que fueron descartados en pos de presentar un resultado final deseado. Desde esta perspectiva concebimos la educación inclusiva. Como una estrategia integral, colectiva y colaborativa, un proceso que incorpora a la diversidad, al error, a la incertidumbre, a todos aquellos elementos descartados por el pensamiento lineal, que aplanan las diferencias y con ello empobrece el aprendizaje. Para enriquecer la experiencia formativa la educación inclusiva apuesta a concebir las diferencias no como problemas sino como oportunidades para lograr un conocimiento en donde todas las voces estén presente y se puedan referenciar.

Si partimos de la noción de *educación* como derecho humano elemental y como un proceso atravesado por condicionantes del orden de los enfoques ideológicos, las prácticas políticas y las circunstancias sociales, la pedagogía inclusiva que propiciamos al interior de nuestra cátedra sustenta imaginar una sociedad más justa a través de la eliminación de la exclusión social derivada de las actitudes y respuestas que se generan frente a la diversidad. Una acción pedagógica inclusiva opera de acuerdo a decisiones que implican asumir la responsabilidad institucional y la de los actores que somos parte de las instituciones de formación. Pero también su contracara, es decir la expulsión, la exclusión, la producción de sujetos que quedan al margen de estos procesos de formación, subjetividades que no acceden al ejercicio pleno de sus derechos, implican decisiones no admitidas y responsabilidades no asumidas.



Somos actores del cambio y protagonistas de la transformación, pero la construcción es colectiva, es inclusiva y es liberadora. Como plantea Edgar Morin, “(...) será necesario...preguntarse si hay complejidades diferentes y si se puede ligar a esas complejidades en un complejo de complejidades (...)” (Morin, 2005: 22). Complejidad no es sinónimo ni de difícil ni de complicado, ni es lo que se opone a lo simple, sino que supone una trama de relaciones que operan, al interior de la cátedra en este caso, no del modo de una sumatoria y de articulaciones sino como un entramado dinámico, una construcción colectiva, con convergencias, divergencias y vacíos. El aprendizaje universitario no se construye de modo aislado sino que se configura en esta trama que le da sentido, porque se arman lazos sociales, que son imprescindibles, inherentes e inevitables. Convivir, construir lo común, albergar diferencias, pensar en un espacio para todos es un arduo trabajo político, estratégico, que involucra también un proceso compartido de aprendizaje, complejo y singular, que no está exento de riesgos, que es dinámico y que pone en tela de juicio las ideas previas.

Encuentro/Taller con el Colectivo Identidad Marrón

El planteo pedagógico de la cátedra propone el estudio y reflexión sobre prácticas artísticas contemporáneas situadas en las problemáticas de nuestro contexto. En este sentido, una de las actividades desplegadas en torno a este objetivo fue el encuentro organizado por la cátedra con el Colectivo Identidad Marrón denominado “Otras posibilidades de existencia: el arte como herramienta antirracista”.

Durante el desarrollo del encuentro-taller, expusieron Flora Nómada, Bluevelain, Cris.O.B. Nie.ko, y Leonardo Calbuyahue, ellos propusieron reflexionar en torno al modo en que la colonización y las instituciones de los estados modernos han atravesado a las poblaciones indígenas e indígena-descendientes, y cómo las producciones de sentido por parte de esas instituciones no permanecieron estáticas, ancladas en el pasado, sino que se reactualizan en el presente y perviven en la forma de discriminaciones y barreras al acceso y ejercicio pleno de derechos. De este modo, el encuentro estuvo atravesado por las preguntas: ¿cómo son las narrativas que relatan la historia de todo un sector marrón indígena?, ¿en qué lugares posicionan estos arquetipos a las personas marrones?, ¿cómo podemos crear desde el presente? y ¿cómo podemos hacer para reivindicar nuestras existencias desde el arte?

A partir de estos ejes, la exposición abordó la problematización y resignificación de archivos fotográficos del siglo XIX de comunidades originarias, la producción artística contemporánea en torno a la identidad marrón y la relación entre racismo e instituciones de arte. Vinculado a este aspecto, refirieron a la existencia de racismo tanto en museos y centros culturales como también en instituciones de formación en arte. En este sentido, el colectivo planteó la necesidad de que exista una revisión de las instituciones desde una perspectiva antirracista que considere no sólo a quienes son productores de arte y artistas, sino también a los espectadores, las personas que viven en los barrios y en las provincias. Según las palabras de Ñeko, “esta reforma es muy necesaria porque hasta que no exista, siguen vigentes estos procesos de expulsión de los espacios de arte (...) que hacen que se limiten las posibilidades de pensarnos como artistas”.

En este encuentro, se enfatizó en la presentación de prácticas artísticas específicas y situadas: el anti-racismo como perspectiva de construcción de sentidos contra-hegemónicos habilita no sólo la recuperación de experiencias situadas; si no también a la articulación de narraciones enriquecidas por la inclusión de las voces de aquellos que no fuimos convocados como protagonistas de la historia, y también de aquellas

subjetividades por fuera de las del equipo de cátedra, que abran el horizonte hacia una producción de conocimientos compartida.



Figura 1. Registro de la intervención mural realizada por integrantes del colectivo “Identidad Marrón” durante la filmación del audiovisual para Canal Encuentro “Marrón. Antirracismo en tiempo presente”. Glew, enero de 2022. Afiche realizado por @babywacha para Octubre marrón en la manzana de las luces. Buenos Aires, diciembre de 2020.



Figura 2. Registro de la muestra “¿Qué necesitan aprender los museos?”. Curaduría a cargo de Identidad marrón y Escritores Villeres a partir del acervo del Palais de glace. Buenos Aires, diciembre de 2020.



Figura 3. Encuentro “Arte Contemporáneo Latinoamericano. Otras posibilidades de existencia: el arte como herramienta antirracista”, organizado en el marco de la cátedra de Arte Contemporáneo A. Junio de 2022, Facultad de Artes, UNLP, La Plata.



Figura 4. Encuentro “Arte Contemporáneo Latinoamericano. Otras posibilidades de existencia: el arte como herramienta antirracista”, organizado en el marco de la cátedra de Arte Contemporáneo A. Junio de 2022, Facultad de Artes, UNLP, La Plata.

Consideraciones finales

En estas páginas, hemos planteado un primer acercamiento a nuestra labor, desde una doble vía: la docencia y la investigación para las artes. Nos hemos preguntado por las zonas de contacto entre ambos campos, desde su consideración como tareas complementarias, dialógicas e inescindibles entre sí.



Desde aquí, trazamos tres líneas de avance, desde una perspectiva crítica, de índole interdisciplinaria, que piense el problema del arte contemporáneo latinoamericano desde paradigmas de la complejidad (Morin, 2004: 10), teniendo en cuenta su dimensión epistémica, relacional y situada. Por un lado, el qué: es decir, los posicionamientos poéticos y políticos con los cuales nuestra práctica conversa -esbozados aquí desde la apuesta teórica que ofrece la categoría de *conceptualismos latinoamericanos*. Por otro lado, el cómo -en otras palabras, a partir de qué estrategias pedagógicas centramos nuestra labor, como una actividad en constante revisión y redefinición-. Por último, el para quién. En este último camino de investigación, es de nuestro interés abrir horizontes hacia una práctica docente que posibilite trayectos diversos, ligados a los intereses de los estudiantes, en los que se valore sus propias experiencias y perspectivas.

Como proyección de avance, nos proponemos revisar los contenidos teórico-prácticos y producir nuevos materiales bibliográficos y pedagógicos para utilizar como insumos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra asignatura, con el objetivo de gestar instancias de discusión y fortalecimiento de las perspectivas teórico-pedagógicas de la cátedra.



Referencias bibliográficas

- Acaso, M. y Camnitzer, L. (2018), "Inventarse una profesión. Sobre las tensiones entre artista y educadora", en *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*, Madrid: Editorial Catarata, pp. 33-55.
- Camnitzer, L. (2017) "Ni arte ni educación" en *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Grupo de Educación de Matadero Madrid, Editorial Catarata, Madrid (pp. 19 - 25) Disponible en: <https://issuu.com/mataderomadrid/docs/ni-arte-ni-educacion>
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. Cairon: Revista de ciencias de la danza, (13), pp. 25-46.
- Dirección de Educación Artística (2016). El arte como conocimiento. Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Recuperado en http://www.abc.gov.ar/artistica/sites/default/files/elartecomokonocimiento_se.pdf
- Davis, F. (2008). El conceptualismo como categoría táctica. En Revista Ramona n°82. Buenos Aires. Fundación Sociedad, Tecnología, Arte (START). Recuperado en <http://www.ramona.org.ar/node/21556>
- Freire, C.; Longoni, A. (2009) Conceptualismos del Sur/Sul. São Paulo. Ed. Annablume.
- Freire, P. (1999) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Ed. Siglo XXI. Madrid
- Giunta, A. (2010), "Archivos" en *Objetos mutantes. Sobre arte contemporáneo*, Santiago de Chile, Palinodia.
- Giunta, A. (2014) ¿Cuándo empieza el arte contemporáneo? / When Does Contemporary Art Begin?. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fundación arteBA.
- Morin, E. (2004) La epistemología de la complejidad CNRS, París Fuente: Gazeta de Antropología No 20. http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Morin, E. (2005) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Editorial Gedisa
- Sanmartí, N., y Marchán Carvajal, I. (octubre, 2015). La educación científica del siglo XXI: retos e Investigación y ciencia, (469), pp. 30-38. Recuperado de <http://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/la-especie-que-conquistel-planeta-650/la-educacin-cientfica-del-siglo-xxi-retos-y-propuestas-13553>
- Santarsiero, F. (2015). Rupturas y transformaciones para pensar el arte actual. Actas de las VII Jornadas en Disciplinas Artísticas y Projectuales. Facultad de Artes UNLP. La Plata.