

<http://artnodes.uoc.edu>

## ARTÍCULO

## NODO: «ARTE Y EDUCACIÓN»

# Aguas turbulentas: el encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación

Tatiana Fernández

Belidson Dias

Universidade de Brasília, UnB

Fecha de recepción: marzo de 2016

Fecha de aceptación: mayo de 2016

Fecha de publicación: junio de 2016

## Resumen

En las últimas décadas del siglo *xx* comienzan a sentirse cambios de paradigma en el campo del arte y de la educación provocados por las transformaciones culturales, sociales y políticas en el mundo. Entre estos cambios están el giro de la visualidad en la educación y el giro educativo en el arte. En la primera década del siglo *xxi* estos giros se encuentran, como en un encuentro de aguas turbulentas, en un espacio de coincidencia: la educación en cultura visual. En ese evento se configuran también nuevas posibilidades para la educación y para el arte porque se ponen en evidencia los conflictos, tensiones, contaminaciones e hibridaciones entre arte y educación. Son tres las principales implicaciones que surgen del encuentro entre estos giros para artistas y educadores: políticas, metodológicas y existenciales. Estas discusiones traen un cambio en la manera como entendemos las áreas y lo que significa ser artista y educador en contextos latinoamericanos. Las implicaciones políticas apuntan relaciones de equidad entre los participantes en los procesos de construcción del conocimiento. Las implicaciones metodológicas favorecen procesos estéticos y poéticos en las formas de construir ese conocimiento. Las implicaciones existenciales revelan identidades en flujo entre el artista, el educador y el investigador, así como la del estudiante o espectador como investigador participante.

## Palabras clave

giro educativo en el arte, giro de la visualidad en la educación, educación en cultura visual, arte participante, estéticas decoloniales, emancipación del espectador

## *Turbulent waters: the overlap of the educational turn in art and the pictorial turn in education*

### **Abstract**

*During the latter decades of the 20th century, there were the inklings of paradigm shifts occurring in the fields of art and education, deriving from the cultural, social, and political changes taking place in the world. These changes include the pictorial turn in education and the educational turn in art. Analogous to confluence of turbulent waters, these turns converge in the same space during the first decade of the 21st century: education in visual culture. This occurrence is also giving rise to new education and art possibilities, given the evident conflicts, tensions, cross-contamination, and hybridisation between art and education. The overlap of these turns has three main implications for artists and educators: political, methodological, and existential. These debates change our understanding of the areas and what being an artist and educator in Latin American contexts means. Political implications point towards equality in the relationships of those involved in the knowledge-acquiring processes. Methodological implications favour aesthetic and poetic processes in the methods for acquiring that knowledge. Existential implications identify the flows between artists, educators, and researchers, and with students or the spectator as participating researchers.*

### **Keywords**

*educational turn in art, pictorial turn in education, education in visual culture, participating art, decolonial aesthetics, spectator emancipation*

En las últimas décadas del siglo xx comienzan a sentirse cambios de paradigma en el campo del arte y de la educación, provocadas por las transformaciones culturales, sociales y políticas en el mundo. Entre estos cambios se incluye el giro de la visualidad en la educación que se manifiesta en una mayor atención a lo visual y el giro educativo en el arte que busca una mayor capacidad de penetración social del arte. En la primera década del siglo xxi estos giros se encuentran, como en un encuentro de aguas turbulentas, en un espacio de coincidencia: la educación en cultura visual.

El espacio que se cría es de conflicto. Los eventos que se producen en esos espacios apuntan nuevos cuestionamientos para ambas áreas. Para entender esos conflictos en la primera parte del artículo se apunta la dirección de los giros, en la segunda se analizan las implicaciones que genera el encuentro entre estos giros para artistas y educadores y, en la tercera parte, se reflexiona sobre los giros de la subjetividad del profesor de arte y artista en América Latina con relación a las tensiones de poder que forman parte de su formación. Finalmente, en las consideraciones finales, se proyectan algunas ideas para tomar en cuenta en la formación de artistas y educadores visuales en el contexto de estos giros.

## **1. La energía de los giros**

### **1.1. El giro de la visualidad en la educación**

En este artículo se adopta el nombre de giro de la visualidad (llamado también de giro de la imagen o giro icónico) para traducir la idea de *pictorial turn* de Thomas W. Mitchell (1995, 2005) que es más adecuada para entender el alcance del cambio. En ese sentido el autor hace una distinción importante entre *picture* e *image* que no encontramos en las lenguas latinas. En inglés la palabra *picture*, diferentemente de imagen, que es figurativo, denota un medio físico sobre el cual la imagen se sustenta físicamente. La imagen, de naturaleza inmaterial, «parece fluctuar sin un medio visible de soporte, de apariencia fantasmal, virtual o espectral. Ya la palabra *picture* se refiere a la imagen sobre el soporte» (Mitchell, 2005, pág. 85, itálicas del autor). Se trata, pues, de un giro que pone el acento sobre la imagen y el medio en el que aparece.

Por otra parte esta denominación también establece una relación con las imágenes que va más allá de lo visible (como los modelos semióticos o lingüísticos), en dirección a lo visual (la forma histórica en que se construye y se modifica culturalmente nuestra visión)

(Belting, 2005). En este sentido el giro visual también se refiere a la relación que el cuerpo entero establece con las imágenes que no son separadas de la sonoridad o de otros estímulos y al cuerpo como un «medio vivo» de las imágenes (Belting, 2005, pág. 74).

Por otra parte la idea de una bioimagen se hace evidente en uno de los conceptos centrales en el giro de la visualidad que observa Mitchell en su libro *What do pictures want?* (2005). El autor piensa las imágenes como entes vivos que cuestionan y tienen deseos y en esa reflexión revela que no se trata solamente de imágenes que parecen cobrar vida; «pero que son los propios organismos vivos que siempre fueron imágenes de una forma u otra» (Mitchell, 2005, págs. 12-13). Las metáforas de imágenes vivas que usa Mitchell apuntan a una mayor preocupación con las relaciones que se establecen entre los cuerpos y las imágenes, los medios y los contextos.

Para Jacques Rancière (2009b) la noción de giro de la visualidad de Mitchell es menos sobre un giro visual en el pensamiento contemporáneo que sobre el modo de presencia de las imágenes. Para el autor ese es un punto de quiebra histórico. Ese nuevo modo de presencia requiere por lo tanto, otras formas de estudiarlas.

Ocurre que a pesar de todos esos cambios, en contextos educativos latinoamericanos, sean estos de educación básica o superior, el estudio de la imagen bajo la óptica del giro de la visualidad es limitado a casos aislados. La estructura curricular y las metodologías de enseñanza y aprendizaje en los sistemas escolares de la región se adaptan a los cambios de las tecnologías de la imagen y a las discusiones sobre la visualidad con más lentitud que en los espacios laborales, culturales o de entretenimiento. La prohibición del uso de celulares o la censura sobre visualidades transgéneros en ambientes escolares en muchas ciudades de América Latina es un ejemplo común de la resistencia que existe al giro de la visualidad que sucede de forma veloz en otros espacios de construcción social y cultural. Sin embargo, el giro se hace sentir. Son cada vez más numerosos los estudios, los espacios de debate, las experiencias y las reflexiones sobre el papel de la visualidad en la educación, especialmente en Brasil, Argentina, Colombia, Chile y Uruguay en los que ha crecido el interés por este abordaje (Dias, 2011, Martins y Tourinho, 2011; Martínez, 2011; Miranda y Vicci, 2011)

En el caso de la mayoría de las escuelas superiores de arte y diseño en los países de la región, el estudio de los medios visuales como el dibujo, la pintura, la fotografía o la animación digital en las prácticas de taller son exclusivamente técnicas o formales. Ese es uno de los motivos por los cuales la estructura curricular de la enseñanza superior continúa separando lenguajes artísticos. El estudio crítico de los medios sucede solamente (y escasamente)

en espacios teóricos lejos de las prácticas de taller. El giro de la visualidad apunta sobre espacios de cruzamiento y contaminación que permiten el surgimiento de artefactos que pertenecen al mismo tiempo a diversas categorías.

El giro de la visualidad es un giro incómodo en la educación y en el arte porque trae cuestionamientos sobre las visualidades como textos, sobre los espacios de subjetivación, de experiencia estética corporificada, de imaginación, de singularización de procesos y productos, de diferencias y disidencias, de participación, agencia y control. Y esos cuestionamientos conducen a debates sobre emancipación. Es, pues, un giro político porque en ese proceso se consideran los artefactos de las visualidades y las subjetividades que se forman.

## 1.2. El giro educativo en el arte

El giro educativo (llamado también de giro pedagógico) en el arte es un movimiento que se articula entre la idea de autonomía y heteronimia del arte, que es una tensión entre la estética y la antiestética, según Rancière (2009a), propia del «régimen estético»<sup>1</sup> del arte. Los artistas que producen en este giro trabajan entre el valor social del arte y el valor estético de la educación. Claire Bishop (2006, 2012) identifica el giro educativo asociado a los proyectos pedagógicos del «arte participante». La autora observa, como Ariano Suassuna (2008), que frente a los artistas modernos que valorizaron la autonomía del arte, están aquellos que apuntaron el valor social del arte o su heteronimia y en ese proceso incluyen al participante en el evento estético como protagonista, autor, coautor, interactor o medio.

Este giro coloca en cuestionamiento el atavismo del discurso moderno del arte que cría dicotomías entre bello o útil, sujeto u objeto, teoría o práctica, cuerpo o mente, forma o substancia. Son artistas que piensan, como Pablo Helguera, que el acto de educar es un acto creativo, que el acto de construir un ambiente de ideas artísticas es también una construcción de conocimiento y que lo más importante no es la comprensión del arte, sino la comprensión del mundo (Helguera y Hoff, 2011). El arte es una forma de construir esa comprensión. El punto de partida es la idea del evento artístico como provocador de otras experiencias en un proceso de aprendizaje para la vida. El evento artístico como una pedagogía.

El giro educativo en el arte es reciente (Bishop, 2012; Camnitzer, 2009a, 2009b) pero tiene diferentes orígenes y está relacionado con diversas prácticas artísticas como el teatro, la música, las artes visuales; pero también con su frontera con el diseño industrial, como es el caso de la escuela Bauhaus. Bishop (2012) identifica las primeras incursiones pedagógicas en los eventos dadaístas de los años 20 y en los *happenings* y acciones de los años 60 en el siglo pasado. Joseph

1. Para Rancière (2009a) existen tres regímenes: el «régimen ético» de las imágenes que se establece con Platón y que valora el arte en sus efectos y funciones, el «régimen representativo» de origen aristotélico que valora el arte en su clasificación en la jerarquía social y política y el «régimen estético» que se inicia con la Ilustración y que valora el arte en su autonomía de otros aspectos de vida. La tensión entre la autonomía y la heteronimia del arte se da en este régimen porque se presenta también como una tensión entre la estética y la antiestética.

Beuys es un punto de referencia importante sobre este giro en el arte por ser el primer artista en usar el aula como un espacio artístico.

Luis Camnitzer (2009a) identifica esta práctica un siglo antes, en medio de las revoluciones bolivarianas, en el pensamiento y obra del venezolano Simón Rodríguez, profesor y tutor de Simón Bolívar. Notamos también que el pensamiento de Rodríguez coincide con el del francés Joseph Jacotot, el Maestro Ignorante de Rancière (2002), sobre cuya acción el filósofo estructura la idea del espectador emancipado. Para Rodríguez, como para Jacotot, la educación es un acto de emancipación en el punto de partida, un proceso que comienza en una condición de equidad. Para los artistas del arte participante el principio de participación se estructura en la idea de la emancipación. El giro educativo en el arte es también un giro político que parte de una equidad entre diferentes. Apunta, por este motivo hacia un paradigma ético-estético<sup>2</sup> como propuesto por Gilles Deleuze y Felix Guattari (2002, 2010) (Guattari, 1995).

Participan en este giro artistas que realizan escuelas como Dominique González-Foerster, Pierre Huyghe y Philippe Parreno que formaron la Escuela Temporal con *workshops* en diversas escuelas y universidades europeas, Tania Bruguera con la Escuela Arte Cátedra de Conducta en Cuba, Anton Vidokle con la Escuela Nocturna en Berlín, Irit Rogoff con la Academy y Pablo Helguera con la Escuela Panamericana del Desasosiego en América. También artistas que trabajan en contigüidad o colaboración con estudiantes como Tim Rollins, John Baldessari, Patrick Rowe, Liam Gillik, Paul Chan, Thomas Hirschhorn, Pawel Althamer, Rainer Ganahl y Jef Gey entre otros.

Este giro educativo se siente en la práctica curatorial de museos, galerías y centros culturales. La llamada Bienal del Mercosur o Bienal Educativa en Porto Alegre, Brasil, que tiene un curador pedagógico, figura propuesta por Camnitzer (2009b), es una experiencia consolidada en el campo de la curaduría pedagógica que comienza a repercutir sobre los programas museales en Brasil y otros países de la región. El giro pedagógico en el arte es también un giro en las políticas institucionales de la cultura.

En el ámbito latinoamericano este giro pone de relieve el arte en relación al participante, que es un participante distante de las formas de arte occidentalizado por diversas razones sociales, políticas, culturales y económicas. Hay que tomar en cuenta que los proyectos pedagógicos del arte participante no son proyectos prefabricados que se aplican en cualquier lugar; al contrario, responden a diversas urgencias del momento y de la situación pues surgen de la relación que los artistas establecen con su medio social. Como observa Bishop (2012) estos artistas buscan mantener la tensión entre los espacios de frontera, entre estar en el mundo y estar fuera de él pues se dirige a los

participantes o primera audiencia cerrándose en el grupo y se dirige también a espectadores o segunda audiencia abriéndose del grupo.

Ese movimiento también se refiere a las tensiones entre centro y periferia, que es una discusión intensa entre artistas latinoamericanos, especialmente desde la mitad del siglo pasado. Como señala Camnitzer (2009a, 2009b) esa tensión determina en gran parte la identidad híbrida entre artista, profesor y agente cultural propio de las periferias latinoamericanas donde ser artista es más un activismo cultural que una profesión. De esta manera los proyectos pedagógicos del arte participante que se han instituido en la región, como el trabajo de Bruguera en Cuba, o de Helguera en varios países de América, son espacios de cruzamientos políticos, artísticos y educativos que surgen de las necesidades propias.

Los proyectos pedagógicos de arte participante de manera general resultan en incursiones entre lo que es ideal y real en la educación, entre la idea de autonomía y heteronimia del arte y provocan reflexiones sobre las subjetividades híbridas que se forman entre artista, profesor e investigador (Bishop, 2012). En América Latina diversos proyectos incluyen la participación de artistas en la comunidad educativa, pero pocos se estructuran con metodologías basadas en el arte o estrategias artísticas que trabajan en las fronteras entre arte y educación.

Es necesario, por ejemplo, considerar el arte en la educación de manera diferente en contextos de políticas educativas decoloniales como las que se dan en Bolivia (Bolivia, 2012). De esa manera las transformaciones que implican formas de emancipación social y cultural colocan en jaque prácticas artísticas de matriz europea y moderna, como las prácticas que se dan alrededor del arte en la crítica, la curaduría y la historia del arte.

El giro educativo en el arte es, por lo tanto, un giro político que apunta la reconstrucción de espacios de subjetivación, de relación y de participación en la construcción del saber visual, donde la relación entre centro y periferia es cambiante y fluida. Los artistas de este giro experimentan con formas participantes para hacer posibles nuevos espacios de vida.

## 2. Los espacios de encuentro y sus implicaciones

La Educación en Cultura Visual es el espacio donde sucede el encuentro de estos dos giros, porque hay una mayor preocupación por ir más allá de lo visible y participar de procesos ético estéticos en la construcción cultural y social del conocimiento. Diversos proyectos educativos en Brasil apuntan ese espacio de intersección en las me-

2. El paradigma ético estético considera el papel político de la estética en la creación de subjetividades y articula una nueva ética de comprensión de la alteridad, de las identidades colectivas.

metodologías de enseñanza basadas en las artes donde los estudiantes indagan sobre sus propias visualidades con metodologías artísticas de investigación para transformar su espacio de vida (Sasso, 2014; Filho, 2007).

Esa es la poética de Leisa Sasso, artista/investigadora/profesora que realiza una obra destacada en Brasilia (SASSO 2014) con estudiantes de la enseñanza secundaria en proyectos pedagógicos que nacen y se dirigen a las preocupaciones de la comunidad educativa y cultural (fig. 1). *Cordel de São Sebastião* (Sasso y Fernández, 2014) se originó en las preocupaciones más apremiantes de los estudiantes durante un surto de hantavirus en el barrio periférico de São Sebastião en 2004. Sasso y sus estudiantes realizaron xilogramados con estas preocupaciones llamando la atención de las autoridades con marchas que llenaron los titulares de la prensa escrita a punto de provocar una transformación de largo alcance en la comunidad.



Fig. 1 *Correio Braziliense* N° 14.985 de 29 de mayo de 2004. Fotografía Leisa Sasso.

En este, como en otros muchos proyectos, Sasso trabaja en un territorio de conflictos que apuntan cuestionamientos con implicaciones políticas, metodológicas y existenciales para los participantes.

3. South Keningston en Inglaterra y Massachusetts Normal Art School en Estados Unidos.

En estos espacios se generan eventos artísticos por medio de interfaces pedagógicas que provocan un punto de quiebra en la forma en la que se «distribuye lo sensible» (Rancière, 2009a) o la manera cómo distribuimos los papeles sociales y culturales. La idea del espectador emancipado (Rancière, 2011), que es central en el espacio de coincidencia entre ambos giros, cuestiona el papel del espectador y del artista, del estudiante y del profesor como papeles jerárquicos y dependientes. En ambos giros todos se vuelven participantes en principio de equidad. Así, se desafía la idea de educación como un proceso de control social del colonizador sobre el colonizado (del dominador al dominado, de la autoridad al subordinado) y del arte como un proceso de control cultural del civilizado sobre el incivilizado.

Ya las implicaciones metodológicas que surgen del encuentro entre ambos giros nos conducen a observar las formas en que construimos el conocimiento. Por una parte el giro de la visualidad en la educación apunta sobre una mayor participación del cuerpo en los procesos de aprendizaje y a una mayor comprensión del papel del objeto en los procesos de subjetivación y en la construcción de territorios de existencia (Guattari, 1995). Por otra parte el giro educativo en el arte destaca el papel de arte como forma de investigar el mundo, de indagar en nuevas formas de ser y estar donde la imagen tiene un papel tan destacado como la palabra.

La metodología a/r/tográfica (Irwin y Cosson, 2004; Dias e Irwin, 2013), que es una forma de Investigación Basada en el Arte, o IBA, constituye una forma de entender estos procesos complejos en que el artista/educador/investigador se sitúa. Los a/r/tógrafos son investigadores que viven de diversas maneras esos espacios de intersección turbulenta en que se encuentran el giro de la visualidad en la educación y el giro pedagógico del arte. Las disertaciones y tesis a/r/tográficas vivifican esos espacios de encuentro.

La forma en que vemos, nos vemos y vemos a los otros es central en la metodología a/r/tográfica que indaga en los espacios de subjetivación que son espacios de conflicto. En el caso del encuentro entre el sujeto artista y el sujeto educador hay un conflicto que tiene su raíz en las formas no democráticas de distribución de lo sensible.

### 3. Los giros de la subjetividad

La profesión de profesor de arte para las escuelas públicas y de artes y oficios que surgieron con la Revolución Industrial hacia finales del siglo XIX dieron origen a las primeras escuelas normales de arte en Inglaterra y Estados Unidos,<sup>3</sup> que como apunta Arthur Efland (1990), son un cambio radical en el mundo de las ideas: por primera vez se formaron profesores de arte que no eran artistas.

En ese momento se estableció una diferencia en la formación de artistas y educadores del arte, que era al mismo tiempo una separación en el sistema de poder. Por una parte es una cuestión de género, pues se trataba de mujeres que enseñan en las escuelas públicas a los niños y de hombres que enseñan en las academias a los artistas. Por otra es una cuestión de clases sociales pues las profesoras de arte pertenecen a la clase trabajadora a la cual enseñan en cuanto los maestros de las academias de arte enseñan a la élite intelectual.

En esas bases las profesoras de arte fueron formadas valorizando la estructura científica de los métodos y propósitos industriales y los artistas valorizando la libertad creativa y subjetiva de sus métodos y propósitos. Había un mundo de distancia entre artistas y profesoras de arte. Esta división aún permanece en la sociedad contemporánea y se siente con fuerza en el ámbito académico.

Hoy se hace evidente que para muchos artistas el dilema por un arte comprometido socialmente no es tanto el de renunciar al mercado económico que lo sustenta dentro del sistema ya que los artistas no se ven ligados a la economía productiva como los profesores. El gran problema es romper el «cordón umbilical de oro» (Greenberg, 1996, en Ferreira y Cotrim [org.], 2001, pág. 31) que lo une a las élites de poder y perder su estatus social elevado en las sociedades occidentales (desde el Renacimiento europeo).

La distancia entre artistas y educadores es, por lo tanto, una cuestión ideológica relacionada, no tanto a la utilidad del arte, sino a la división de las clases sociales y a las relaciones de poder y dominación.

En América del Sur las divisiones son aún más incisivas. Pedro Pablo Gómez y Walter Mignolo nos recuerdan que «Las culturas artísticas [...] forman parte de la matriz colonial de poder en los procesos de manejar y manipular subjetividades» (2012, pág. 8). Aun cuando la idea del arte moderno era el espacio de la subversión y de la novedad en el entendimiento europeo, los autores nos recuerdan que en América Latina los artistas ocuparon lugares destacados entre las élites que querían «civilizar» las naciones y lo hacían en complicidad con el arte. Aunque es importante notar que en las periferias de América Latina, el arte no es exactamente una profesión, sino una manera de hacer las cosas que sigue una lógica diferente, donde los artistas son agentes culturales comunitarios que muchas veces actúan en la educación (Camnitzer, 2009a).

Los educadores en cambio tienen una larga historia de lucha de clases en América Latina por sus lazos con las clases trabajadoras. Aun así, su función en las escuelas, en la mayor parte de la región, es mantener el *estatus quo* del arte y de los artistas occidentales e instruir a los estudiantes en los oficios manuales, desde una perspectiva técnica, de las llamadas artes menores.

Las problemáticas que los educadores afrontan ahora es la misma que la de los artistas: ¿a quién favorecen sus prácticas? ¿cuál es el papel del educador o del artista en el escenario contemporáneo? ¿qué es necesario aprender del arte y de la educación para una vida sostenible? ¿qué significa ser artista/educador/investigador en este tiempo?

En el contexto de América Latina, donde existen regiones en que el arte se entiende como un concepto del colonizador y donde los esfuerzos por integrar las periferias dentro de la cultura del centro o *mainstream* tiene el propósito principal de promover y validar los valores del centro, es importante hacerse esas preguntas.

Según Gómez y Mignolo los artistas tendrían tres opciones para posicionarse en esa relación creada entre centro y periferia: «1) dejar las cosas como están, 2) pedir permiso para entrar y encontrar una manera de integración, o 3) desengancharse» (2012, pág. 8). La última es la opción de las estéticas decoloniales, que son estéticas de desobediencia estética y epistémica o «desobediencia de las reglas del hacer artístico y a las reglas de la búsqueda de sentido en el mismo universo en el que tanto las obras como la filosofía responden a los mismos principios» (*Ibidem*). En ese sentido la concepción de arte puede partir de otros valores adecuados a otras visiones de mundo.

Dejar el circuito del arte como una forma de desobediencia epistémica evidencia la necesidad de encontrar espacios de construcción estética que partan de otras bases:

«[...] antes que continuar ampliándolo por medio de expediciones predatorias en el mundo vivo. Y estos son algunos de los hechos más excitantes del arte hoy porque dejar el circuito significa sacrificar el propio coeficiente de visibilidad artística –pero potencialmente a cambio de una mayor capacidad corrosiva frente al orden semiótica dominante» (Wright, 2008, *apud* Atkinson, 2012, págs. 6-7).

De la misma manera algunos educadores buscan estrategias de salida que significan la renuncia al orden dominante por medio de la desobediencia epistémica, rompiendo con la idea de transmisión jerárquica del conocimiento. Sin embargo, el arte en la escuela aún está distante de cambios importantes a nivel masivo, inclusive experiencias progresistas parten de la misma matriz colonizadora. Pero es posible detectar, en el proceso de las nuevas investigaciones, prácticas que se «desenganchan» de matrices conservadoras como las prácticas de Educación en Cultura Visual en Brasil (Sasso, 2014).

## Consideraciones finales

Los espacios que se forman en la confluencia de ambos giros configuran nuevas posibilidades para la educación y para el arte. Las problemáticas que se levantan producen un cambio en la manera como entendemos las áreas y lo que significa ser artista y educador en este momento y lugar.

Los artistas que trabajan con interfaces pedagógicas y los educadores que trabajan con una Educación en Cultura Visual nos dan muchas pistas de cómo eso puede suceder. Son proyectos que se abren a la experiencia estética corporificada, que promueven la singularidad en la pluralidad de visiones, que se abren a los espacios

de construcción subjetiva, que valorizan diferencias y disidencias y que destacan la imaginación para generar crecimiento colectivo.

Las problemáticas que surgen en el encuentro entre ambos giros apuntan a relaciones de equidad entre los participantes en los procesos de construcción del conocimiento. Esa emancipación conlleva una nueva forma de distribuir lo sensible, es decir, lo estético en la sociedad. Así, es importante que las instituciones que forman artistas y educadores en cultura visual reflexionen y discutan las implicaciones políticas, metodológicas y existenciales que se dan en el contexto de estos giros. En el encuentro entre los giros hay una transversalidad ético-estética porque no se producen solamente artefactos de arte o de educación, sino, sobre todo, se producen subjetividades.

En esa perspectiva el arte en la educación no es una asignatura con un contenido para ser transmitido, es una forma de construir conocimiento, una forma plural de investigar y construir espacios de vida. Los procesos educativos que se realizan en el marco de un paradigma ético-estético priorizan metodologías basadas en el arte que son formas de investigar, formas de hacer y formas de pensar múltiples.

## Referencias bibliográficas

- ATKINSON, D. (2012). «Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth». *iJADE*. Vol. 31, n.º 1, pág. 5-18. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>>
- BELTING, H. (2005). «Por uma antropologia da imagem». *Concinnitas*. Año 6, vol. 1, n.º 8, julio, pág. 64-78.
- BISHOP, C. (Org.). (2006) *Participation*. Cambridge: MIT Press, White-chapel Ventures.
- BISHOP, C. (2012). *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship*. Londres: Verso.
- BOEHM, G.; MITCHELL, J. W. T. (2009). «Pictorial vs. Iconic Turn: Two letters». En: Neal CURTIS. *Culture, Theory and Critique*. Routledge Taylor & Francis Group. Vol. 50, n.º 2-3, pág. 95-101.
- BOLIVIA, Ministerio de Educación. (2012) *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. [en línea] *Currículo Subsistema de Educación Regular*. Viceministerio de Educación regular, Encontrado en: <[http://www.minedu.gob.bo/files/Doss2\\_6\\_Currículo\\_Base\\_SEP.pdf](http://www.minedu.gob.bo/files/Doss2_6_Currículo_Base_SEP.pdf)> 15, mayo 2015.
- CAMNITZER, L. (2009a) *Didáctica de la Liberación: Arte Conceptualista Latinoamericano*. Murcia: CENDEAC.
- CAMNITZER, L. (2009b). *On art, artists, latinamerica, and other utopias* Texas: University of Texas Press.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2002). *Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2010). *O que é a filosofia?*. São Paulo: Editora 34.
- DIAS, B. (2011). *O Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília.
- DIAS, B.; IRWIN, R. (Org.). (2013). *A/r/tografía*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- EFLAND, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- FERREIRA, G.; COTRIM, C. (2001). *Clement Greenberg e o debate crítico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- GUATTARI, F. (1995). *Chaosmosis: an ethico-aesthetic paradigm*. Indianapolis: Indiana University Press.
- HELGUERA, P.; HOFF, M. (2011) *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bial de Artes Visuais do Mercosul.
- IRWIN, R.; COSSONA, de (2004). *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts Based Living Inquiry*. Vancouver, Canadá: Pacific Educational Press.
- MARTÍNEZ, J. (2011) «Las Artes Visuales y la Educación de la Cultura Visual». *Cátedra de Artes*. N.º 9. Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile, pág. 13-28.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) (2011). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM.
- MIRANDA, F.; VICCI, G. (2011) *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Montevideo: Santillana. v. 1.
- MITCHELL, W. J. T. (1995). *Picture Theory*. Londres: The University of Chicago Press.
- MITCHELL, W. J. T. (2005). *What do pictures want?* Londres: The University of Chicago Press.
- MITCHELL, W. J. T. (2009). «The future of the image: Rancière's road not taken». En: N. CURTIS (coord.). *Culture, Theory and Critique*. Routledge Taylor & Francis Group. Vol. 50, n.º 2-3, págs. 133-144.
- RANCIÈRE, J. (2002). *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RANCIÈRE, J. (2009a). *A Partilha do Sensível*. (2009a). São Paulo: Editora 34, 2ª Ed.
- RANCIÈRE, J. (2009b). «Do pictures really want to live?». En: N. CURTIS (coord). *Culture, Theory and Critique*. Routledge Taylor & Francis Group. Vol. 50, n.º 2-3, págs. 123-132.
- RANCIÈRE, J. (2011). *The Emancipated Spectator*. (2011). Londres: Verso.
- SASSO, L. (2014). *Livro Objeto A/r/tográfico: práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Arte.
- SUASSUNA, A. (2008). *Iniciação à Estética*. 9º Ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- VICTORIO FILHO, A.; BERINO, A. (2007). Aristóteles. «Culturas Juvenis, cotidianos e currículos». *Currículo sem Fronteiras*. vol. 7, n.º 2, pág. 7-20, Jul/Dez.
- SASSO, L.; FERNÁNDEZ, T. (2014) «Cordel de São Sebastião: Pedagogias Culturais e Práticas de Emancipação». En: XXIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP: ecossistemas artísticos. Belo Horizonte. *Anais do XXIII Encontro ANPAP: ecossistemas artísticos*. Belo Horizonte: PPGArtes - UFMG. p. 2580-2595

## Cita recomendada

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson (2016). «Aguas turbulentas: el encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación». En: Aida SÁNCHEZ DE SERDIO (coord). «Arte y educación». *Artnodes*. N.º 17, págs. 6-14. UOC [Fecha de consulta: dd/mm/aa] <<http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n17-fernandez-dias/n17-fernandez-dias-pdf-es>> <<http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.2958>>



Este artículo está sujeto –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente, hacer obras derivadas y usos comerciales siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

## CV



### Tatiana Fernández

Universidade de Brasília, UnB  
tfernandezster@gmail.com

Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes  
Universidade de Brasília, UnB  
SG1 - Campus Darcy Ribeiro, Brasília D.F.  
Brasil  
CEP 70910-900

Tatiana Fernández es profesora asistente en formación de profesores en pasantía curricular supervisada en el Departamento de Artes Visuales del Instituto de Artes de la Universidad de Brasilia, UnB. Su trabajo artístico y su investigación basada en el arte se centra en los eventos artísticos como pedagogías culturales. En esa dirección su interés incluye estética y política, estéticas decoloniales, políticas de identidad, pensamiento de frontera, el giro pedagógico en el arte, el giro visual en la educación y la creación de máquinas ético-estéticas para aprender. Es coautora junto a Belidson Dias de los capítulos de libro *Pedagogias Culturais nas entre viradas: eventos visuais e artísticos* (Martins y Tourinho, 2014), *Mapas de Interseções na Educação em Visualidades: evento artístico como pedagogia* (Visualidades, vol. 11, 2013) y en el artículo *Objetos de Aprendizagem Poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação* (ANPAP/PPGART/CAL/UFMS, 2015). Es autora de *O Grande Louco: o olhar Insubordinado de Simón Rodriguez* (Educação, Sociedade & Culturas, vol. 40, 2013). Actualmente está coeditando con Anita Sinner, Rita Irwin y Belidson Dias el suplemento especial *Investigação Baseada em Artes* (Arts Based Research) para la revista VIS de la UnB (programada para 2017).



## CV

**Belidson Dias**

Universidade de Brasília, UnB  
belidsonn@gmail.com

Departamento de Artes Visuais,  
Instituto de Artes, Universidade de Brasília, UnB  
SG1 - Campus Darcy Ribeiro, Brasília D.F.  
Brasil  
CEP 70910-900

Dr. Belidson Dias es profesor asociado en el Departamento de Artes Visuales del Instituto de Artes de la Universidad de Brasilia, UnB. Es especialista en estudios críticos de la sexualidad y teoría Queer. Su interés de investigación incluye educación y visualidad, currículo, transculturalismo, multiculturalismo, post-colonialismo, pedagogías culturales, sexualidad y género. Dirige el grupo de investigación *Transviações: Educação e Visualidade* (UnB/DF), es miembro de los grupos de investigación *Cultura Visual e Educação* (UFG/GO) y *Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura*, GEPAEC (UFSM/RS). Es miembro y representante para América Latina en el Consejo Mundial de InSEA (International Society for Education through Art). Es autor del libro *l/Mundo da Educação em Cultura Visual*, (PPG/ARTE, UnB, 2011), de los capítulos de libro «En cada beso una revolución: Manifestaciones de la pedagogía queer e invisualidad» (Fasanello, 2014), «Fora do Eixo Penetro no Sistema: pornografia, educação da cultura visual e justiça social» (Martins y Martins, 2014) entre otros. Es coautor con Rita Irwin del libro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (UFSM, 2013).