

# MÁS ALLÁ DEL PLANO

La instalación textil para pensar la enseñanza  
del espacio tridimensional

Aspirante al título de Especialista en Lenguajes Artísticos,  
orientación Lenguaje Visual:

**Lic. y Prof. Maité Soledad Rodríguez**

Directora: Prof. Mariel Lidia Ciafardo

Co-directora: Lic. Guillermina Valent

**13 de noviembre de 2024**

Figura de portada: *Formas para el sueño* (2018), Ariadna Pastorini.

Imagen: Maité Rodríguez

# ÍNDICE

## DEDICATORIA

RESUMEN. Palabras clave

## PUNTO DE INICIO

ESPACIO TEÓRICO. El arte

Sus contenidos comunes y la construcción de sentidos poéticos como  
productores de conocimiento

El trabajo grupal como enriquecedor de la práctica artística en el aula

ESPACIO EN EL ARTE. Lo tridimensional

La instalación

ESPACIO DE ANÁLISIS. Estudio de casos

SUSPENDER. *Formas para el sueño* (2018), Ariadna Pastorini

RECUPERAR. *Comechiffones* (2023), Chiachio&Giannone

ESPACIO EDUCATIVO

Las potencialidades de la instalación como recurso didáctico

Una experiencia de enseñanza en torno a la instalación

Recursos didácticos para el docente

ESPACIO DE INTEGRACIÓN. Algunas reflexiones acerca de la educación artística

REFERENCIAS

Más allá *de* este plano...  
a quien supo construir mi noción de familia,  
anudar y sostener mis formas...

**para vos, mamá**

(...)  
*Pero aquel tiempo sólido está hueco.  
Solo vive el recuerdo de las horas  
Y la búsqueda ansiosa de las caras  
donde el amor ponía su sonrisa.*

*Todo está ahí,  
todo esta aqui en mi pecho,  
Te vestiré el paisaje con palabras.*  
Emma Barrandeguy

# MÁS ALLÁ DEL PLANO

## La instalación textil para pensar la enseñanza del espacio tridimensional

### Resumen

El presente trabajo se propone producir un material que ponga de relieve cómo las producciones instalativas representan un insumo fundamental para la enseñanza del espacio tridimensional en las prácticas docentes de la educación artística en los niveles obligatorios. El estudio se centra en cómo la instalación artística permite construir, experimentar, manipular y reinterpretar un espacio de ficción, promoviendo una mayor comprensión de los conceptos de tridimensión, escala, emplazamiento y entorno. Se destaca cómo la enseñanza del espacio tridimensional a través de estas prácticas desafía la concepción tradicional del espacio –entendido como un contenedor pasivo–, abriendo nuevas perspectivas interpretativas y promoviendo el pensamiento crítico y colaborativo.

Por tanto, en respuesta al recorte teórico y conceptual de los contenidos estudiados, y con la intención de clarificar conceptos complejos como es el espacio tridimensional y sus nociones, se analizan casos de obras textiles exentas e inmersivas, las cuales ofrecen experiencias centradas en la interacción del cuerpo con el entorno.

Luego, se abordan las ventajas de integrar la instalación en el aula, destacando su capacidad para transformar espacios cotidianos en entornos de aprendizaje inmersivos que combinan diferentes medios y materialidades. Así, esta práctica se convierte en una herramienta clave para comprender y reflexionar sobre el proceso de construcción poético-ficcional de la obra de arte y la relación que ésta entabla con el espectador.

Finalmente, se propone un listado de instalaciones y experiencias visuales significativas que abordan los saberes trabajados que se consideran adecuadas para las edades y recorridos de los estudiantes de la educación obligatoria.

### Palabras clave

Espacio, tridimensión, instalación, entorno, textil.

## PUNTO DE INICIO

### *Un texto es un tejido de detalles*

Roland Barthes

En septiembre de 2018, se presentó en el Museo Mar (Mar del Plata), la muestra titulada *Espejo de Tela*. La polifónica exhibición proponía un recorrido por el arte contemporáneo argentino, a través de una selección de obras que exploran el uso del textil y sus múltiples relaciones de espejo y proyección de nuestra vida, investigando el vínculo íntimo y simbiótico que mantiene con la cambiante mirada de la actualidad. Con relación a su propuesta, la curadora de la muestra, Constanza Martínez expresaba:

La idea no es una muestra que hable sobre el quehacer textil, sino que es una reflexión acerca de los usos y costumbres; acerca de la omnipresencia de la materia textil en nuestra vida, de cómo no nos podemos deshacer nunca de la tela y de cómo eso está y opera en diferentes niveles desde el inconsciente. (Qué. Digital, 2018)

Allí el tejido relata un devenir por las diferentes expresiones de doce artistas que formaron parte del Ciclo Jóvenes Curadores: Daniel Romano, Ana Wingeyer, Chiachio & Giannone, Guillermina Baiguera, Guillermina Lynch, Mónica van Asperen, Alejandro Bovo Theiler, Ariadna Pastorini, Miguel Ángel Cárdenes, Rosa Skific y Ruth Corcuera. La exposición habla de la existencia de las fibras en nuestra vida, como un homenaje a las grandes maestras y pensadoras de la disciplina textil.

En dicha oportunidad, algunas obras llamaron poderosamente mi atención. Tanto es así que, desde ese momento, de una u otra manera, mi vida siguió vinculada con las producciones de sus artistas. Es el caso de la dupla que conforman Chiachio & Giannone. En la muestra antes citada, *Espejo de Tela*, cobran un gran protagonismo al presentar tres producciones textiles: *Arco iris de luna y sol*, *Promesas* y *El Regalo*, en las cuales trabajan a partir de «paneles», al estilo de las molas kunas.<sup>1</sup> El contacto con la producción de Chiachio & Giannone continúa en el presente trabajo con el análisis de su reciente instalación textil, *Comechiffones* (2023), exhibida en la Galería de Arte Ruth Bezancar.

---

<sup>1</sup> Vale hacer notar que el origen de las mismas proviene de la ornamentación del cuerpo por medio de diseños pintados, como una suerte de tatuaje. Estas expresiones luego se materializaron en el textil, dando lugar a una forma de vestimenta o atuendo representativo de la etnia Guna, residentes de la región de Panamá y Colombia.

Pero, sin lugar a dudas, la obra que capturó completamente mi atención –tal como lo demuestran los registros fotográficos de la visita– fue la instalación *Formas para el sueño* (2018), de la artista Ariadna Pastorini [Figura 1]. Aún recuerdo el espacio colmado de textiles de una amplísima gama de colores saturados, los cuales pendían del techo, detrás de la fotografía panorámica de un barrio cerrado. No interesa ahondar en sus particularidades en este apartado –se le dedicará uno especial en el análisis de casos–, pero sí resulta necesario traer al presente las motivaciones que configuran la producción de la artista, ya que son los mismos intereses que orientan este trabajo:

Mi obra inserta al espectador en su proceso de experimentación sobre los conceptos de tridimensionalidad, forma, volumen y su relación con el espacio que ocupan dentro de sí mismos y de su entorno. (...) La intuición, la sugerencia, el tiempo y el espacio, su relación con la realidad son elementos que utilizo (Baulo, en *Sculpture Magazine*, 2022).



Figura 1. *Formas para el sueño* (2018), de Ariadna Pastorini. Imagen: Maité Rodríguez.

De ahí que, el propósito general de este trabajo es producir un material teórico que interroge una serie de producciones instalativas a la luz del concepto de espacio tridimensional, en una elaboración que aspira a conformar estrategias para la educación artística en los niveles obligatorios. En esta línea, se estudiarán los conceptos de tridimensión, escala, emplazamiento y entorno, como contenidos específicos que desandan en algún sentido a la categoría de espacio. Se analizan algunos casos emblemáticos en los que se ponen en cuestión acciones como las de suspensión y recuperación de materiales en producciones visuales contemporáneas. Dicho enfoque contempla como potencial destinatario a un docente de artes visuales que pretenda abordar estos contenidos en un aula de la enseñanza obligatoria. Los casos de estudio propuestos no tienen como objetivo

ser utilizados como recursos didácticos, sino clarificar conceptos complejos como es el espacio tridimensional.

## **ESPACIO TEÓRICO. El arte**

Sus contenidos comunes y la construcción de sentidos poéticos como productores de conocimiento

*¿Qué evoca el arte? ¿Qué nos dice?  
¿Existe un código común para la representación de sentimientos o ideas?  
¿El modo menor es triste y el ascenso cromático provoca ansiedad?  
¿Las regiones agudas remiten a imágenes de felicidad y éxtasis  
y las graves a nociones sombrías?  
¿Los violines portan melancolía y los tambores residuos de viejas milicias?  
¿O la música, pura forma según Borges, gira sobre sí misma?*  
Daniel Belinche, 2011, p 39.

En oportunidad del ejercicio docente sobre el que reflexiona este trabajo, se ha advertido cómo, en repetidas ocasiones –sobre todo en el nivel primario–, las disciplinas artísticas no adquieren la misma relevancia en cuanto al valor del conocimiento que imparten, en comparación al resto de las materias curriculares que transitan los alumnos. Esto ya es señalado por Fernando Hernandez (2010):

La Escuela es una institución (no la única) en la que este conocimiento se puede adquirir, y para ello se especifica en el currículum (...) como hipotética garantía de su puesta en práctica. Pero lo que pone el papel han de llevarlo las personas a la Escuela, e incluirlo en el horario escolar y ofrecerlo a los alumnos en forma de conocimientos relevantes para interpretar aspectos de la realidad (pasada y presente) y de sus propias miradas sobre aspectos de la experiencia humana. Y aquí es donde comienzan o se manifiestan buena parte de los problemas de esta disciplina, que por sí misma es transdisciplinar. (p.35)

Al mismo tiempo, el tratamiento de los saberes se elabora desde un lugar vacío. Vivenciamos clases en las cuales se trabaja enseñando una técnica, sin ofrecer instancias de análisis, reflexión y crítica de lo producido. Pareciera existir el ideario de que el arte no es una disciplina que se enseña; tampoco se contempla su potencialidad para generar rupturas que permitan problematizar lo socialmente normalizado.

Nos enfocaremos en esta problemática desarrollada en el nivel primario, con especial énfasis en las falencias encontradas en la enseñanza de los contenidos específicos de las artes visuales, como así también en el estudio de las herramientas pedagógicas que se ponen en acción –o se dejan de lado– al momento de dar clases de arte.

Atendiendo a ello, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo 27 establece que su finalidad reside en «proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento (...) el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana». La misma comprende «la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades». De tal manera que se deberá asegurar en el transcurso de la escolaridad obligatoria, el tránsito de todos/as los/as alumnos/as en, al menos, dos disciplinas artísticas (Ley N° 26.206). De igual manera, la Resolución CFE 111/10 hace referencia a los aportes de la Educación Artística a la formación ciudadana, expresando su valor estratégico debido al contexto actual de la sociedad globalizada, donde el imperio de la imagen ha alcanzado su máximo esplendor.

La producción artística tiene un lugar predominante en los medios de comunicación masiva en el presente y conlleva como aspecto específico y privilegiado el de expresar y activar el capital simbólico de las sociedades contemporáneas. Los bienes y mensajes que produce constituyen una de las tendencias actuales globalizadoras más fuertes. Sin embargo, sus saberes difícilmente forman parte del patrimonio cultural legitimado y de los contenidos curriculares (p.11).

Asimismo, en el año 2006, el Ministerio de Educación de la Nación en colaboración con los ministerios de provincia –mediante la definición de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y de los Marcos de Referencia– proponen actualizar los métodos y contenidos de la enseñanza de las artes en los niveles obligatorios (Ciafardo, 2020, p. 25). A pesar de contar con toda esta legislación que regula y ordena el funcionamiento del sistema escolar, se evidencian falencias en la concepción de los alumnos como sujetos de derecho. Dirá Pablo Pineau (2008) que este resulta el punto de partida necesario para concebir la educación como un derecho, y que «la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo» (p. 23).

Adherimos a lo expuesto por el especialista, al considerar que el dilema más urgente del sistema escolar es la restitución de los derechos que le han sido negados o sustraídos a numerosos sectores de la sociedad. El autor manifiesta la necesidad de: «revisar qué es hoy el “derecho a la educación”, no como simple enunciación bienintencionada sino como clave desde la cual pensar e implementar prácticas pedagógicas que aporten a la construcción de un mundo más justo» (Pineau, 2008, p. 3). No basta con quedarse en el terreno enunciativo, sino que como educadores debemos enarbolar y defender la bandera de la educación pública, gratuita y de calidad para todos/as, y para ello habrá que repensar la dinámica que presentan las prácticas docentes en la actualidad.

No obstante, esto no resulta suficiente. El campo de las artes visuales suele ser subestimado en comparación con otras disciplinas. Resulta necesario que los profesionales del área reflexionen sobre cómo construir una educación artística de calidad para todas las personas en nuestro territorio, brindando no solo la oportunidad de acceder a la educación, sino también garantizando el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Otra de las grandes dificultades que deriva de lo antes enunciado es la carencia en la enseñanza de los contenidos específicos del arte de las materias de esta rama que se dictan en los niveles obligatorios. Durante años, las clases de educación artística han sido *la hora libre*, el momento de realizar las decoraciones y vestuarios utilizados en los actos conmemorativos de las fechas patrias; la clase donde los niños deben dar rienda suelta a su expresión, o el espacio en el que se propician habilidades o destrezas manuales –por ejemplo, en escuelas técnicas (Ciafardo, 2020).

A modo de ejemplo, mencionaremos dos consignas que hemos visto implementar de manera recurrente en las clases de Plástica Visual y que a modo de ejemplo generan un contrapunto para repensar la propuesta que aquí se presenta. La primera de ellas consiste en realizar una composición «libre», en hoja de 35x50. La concreción del ejercicio tiene como materialidad principal la lana –de distintos grosores y colores–, la cual se debe pegar sobre un soporte de papel utilizando pegamento vinílico para así generar una composición figurativa. El segundo trabajo que se repite en las aulas es el retrato de un compañero de clase –nuevamente en hoja de 35x50. El dibujo figurativo se «rellena» con papel de revista –o papel *glasé*– y punzón. De más está decir que, en la generalidad, no suele existir clases expositivas donde se desarrollen los contenidos específicos del arte que se pondrán en acción en estas producciones, como así tampoco es habitual la incorporación de

instancias de debate. En ambos ejemplos destaca la anulación de un análisis sobre la poética de los materiales utilizados. En su reemplazo se pondera la evidencia fáctica de que el pegamento vinílico genera un pegote blanquecino que endurece las lanas y hace que la terminación de la producción no revele adecuación material con la consigna de producción.

Aquí encontramos una correspondencia con el modelo pedagógico expresivista que prevalece en el nivel inicial y primario. Este enfoque resalta la libre expresión y autonomía al colocar a los estudiantes como protagonistas del proceso de aprendizaje. Por tanto, la práctica artística parece centrarse en la expresión de las emociones y habilidades innatas de los alumnos, a través de la realización de actividades que promueven su distensión, recreación y disfrute. Así, la clase de arte se convierte en el espacio en el cual los estudiantes pueden «expresar sus sentimientos»

En la «educación por el arte» [...] la planificación fue juzgada nociva. La sobrevaloración de la «expresión libre», la generación de climas cálidos y contenedores en los que el alumno pudiera manifestarse sin ataduras, crearon las condiciones para la descalificación del docente y la enunciación de contenidos vagos y confusos. La exteriorización de los sentimientos sustituyó a la enseñanza de contenidos característicos de las disciplinas. (Belinche, 2011, p. 165).

La enseñanza de las artes visuales en los niveles obligatorios enfrenta grandes desafíos, manifestados en la escasa valoración de su importancia como disciplina académica y en prácticas pedagógicas que suelen minimizar su aporte formativo. A pesar de la existencia de marcos normativos y políticas educativas que destacan la importancia de las artes en el desarrollo integral de los estudiantes, la realidad en las aulas muestra una tendencia a priorizar actividades que favorecen la expresión libre y la exploración de materiales sin una verdadera profundización en los contenidos específicos de la disciplina.

(...) y en el nivel primario —en el que las producciones visuales transitan no solo la asignatura específica sino las demás áreas de conocimiento— las actividades consisten, casi exclusivamente, en la exploración de materiales y de soportes. Esa exploración, que podría suponer una formación técnica (cómo trabajarlos y con qué herramientas se manejan) o poética (cómo se seleccionan y organizan de acuerdo a un proyecto de producción), es tan vertiginosa en su sucesión que impide cualquier tipo de complejización posterior (Ciafardo, 2020, p.46).

La ausencia de un enfoque pedagógico que integre la producción, la reflexión y el análisis en las clases de arte limita el potencial de estas experiencias educativas, reduciéndolas a

momentos de recreación y expresión emocional sin promover una comprensión más profunda de los procesos creativos y las posibilidades del arte como herramienta crítica. Es fundamental replantear las prácticas docentes para asegurar que la educación artística no solo fomente la libre expresión, sino que también ofrezca a los alumnos oportunidades para el desarrollo de habilidades técnicas, la comprensión poética de los materiales y la capacidad de construir significaciones a través de sus producciones.

Por otra parte, en la actualidad, el arte se desarrolla en un contexto donde las fronteras entre disciplinas se desvanecen, lo que permite que las prácticas creativas se enriquezcan mediante la transdisciplinariedad y la constante interacción con otras formas de saber. Los artistas ya no trabajan aislados en un taller aguardando el momento de inspiración, sino que actúan en un mundo globalizado, inmersos en una sociedad marcada por la información y la comunicación, donde sus obras establecen un diálogo continuo con diversas voces y perspectivas. Esta nueva realidad ha transformado el proceso de producción, provocando que las disciplinas y categorías tradicionales sufran derivas, sus límites se han desdibujado, al volverse más permeables y abiertas a la experimentación. Sin embargo, esta diversidad plantea nuevos interrogantes acerca de la categoría de arte, como un campo complejo que extiende los límites de su incumbencia profesional en el marco de las prácticas contemporáneas. Esto nos lleva a la pregunta ¿Qué es lo propio del arte?

Podríamos convenir, en líneas generales, que el arte permite *ver algo en otra cosa*, y que este proceso es aquel al que denominamos metáfora. La palabra metáfora viene del griego *μεταφορα* –*metaphora* y su derivación *metapherein*–, reunión de *meta* –fuera o más allá– y *pherein* –trasladar, pasar, llevar. Entenderemos por metáfora la relación que se entabla entre los términos por semejanza de contenido, al comparar un término real que sirve de punto de partida, con uno que es evocado –imagen. En la elaboración de la metáfora intervienen conceptos operatorios –tiempo, espacio, forma y materiales– y recursos comunes a todas las disciplinas del arte.

El arte es una forma de «hacer mundos, al redescubrir la realidad» por medio del proceso de metaforización (Oliveras, 2013, p. 19). En esta línea, pero refiriéndose a la metáfora visual, Mariel Ciafardo la define como:

...un procedimiento consistente en designar una realidad con el nombre de otra con la que mantiene una relación de semejanza. Se basa en la comparación (existe un término real que sirve de punto de partida y un término evocado o imagen), pero en la metáfora se ha eliminado uno de los términos comparados. La metáfora construye la similitud; no hay nada a priori que vincule los dos términos. Esta similitud es de contenido (y no de forma) (2020, p. 350).

La particularidad que presenta la metáfora es que, en esta vinculación de dos cosas que en principio no se encontraban relacionadas, se elimina, vela, oculta, opaca, suspende o «narcotiza» –en términos de Umberto Eco– uno de los términos. En el segundo apartado de *Arte Poética. Seis conferencias* de Jorge Luis Borges, se destaca que la mejor manera de hablar de la metáfora es utilizando metáforas. En el Lejano Oriente (China) llaman al mundo «las diez mil cosas» o «los diez mil seres». Dirá: «Supongo que podemos aceptar el muy prudente cálculo de diez mil. Seguro que existen más de diez mil hormigas, diez mil hombres, diez mil esperanzas, temores o pesadillas en el mundo». Aunque el número podría parecer arbitrario, si entendemos que la metáfora es la unión de dos cosas distintas, podríamos imaginar la vasta cantidad de combinaciones posibles. Borges recupera numerosas metáforas, entendidas como identificación voluntaria de, al menos, dos conceptos distintos.

La actividad metafórica es, pues, definible como la inquisición de cualidades comunes a los dos términos de la imagen, cualidades que son de todos conocidas, pero cuya coincidencia en dos conceptos lejanos no ha sido vislumbrada hasta el instante de hacerse la metáfora. Así, cuando San Juan de la Cruz relata: Y el ventalle de cedros aires daba, la semejanza que establece entre un abanico y los árboles no está ni en la verdad científica ni en trabazones misteriosas y sí en la yuxtaposición de frescura y de apacible meneo: aspectos que todos –aisladamente– conocen. (Borges, s.f., p. 76)

Por tanto, la construcción de sentido poético, metafórico y ficcional debe ser el eje que estructure la enseñanza del arte durante la educación obligatoria, ya que permite desarticular las producciones estereotipadas al escapar de los lugares comunes gracias a comprender al arte como un producto colectivo, resultado del contexto social –producto cultural, situado, relacional.

Siguiendo esta línea, la filósofa chilena Andrea Soto Calderón, en su investigación *Pensar a través de las imágenes* (2021), explora la capacidad que las mismas tienen para articular pensamiento y significado. Sostiene que las imágenes no son simples representaciones estáticas, sino formas activas de pensamiento capaces de generar conocimiento.

Las imágenes facilitan un tipo de pensamiento que no se reduce al lenguaje verbal, sino que funcionan como vehículos de reflexión y análisis, al poseer una capacidad cognitiva intrínseca que permite a las personas articular ideas complejas y explorar conceptos abstractos. La imagen, al igual que la metáfora, inscribe una forma de imaginación en la vida, creando posibilidades que antes no existían. Hay cosas que solo son posibles de entender, comprender, imaginar, mirando imágenes. Solo aparecen en la imagen, solo allí tienen posibilidad de existencia.

Soto Calderón nos alerta que el pensar implica conflictivas herencias conceptuales que habilitan o deshabilitan determinadas prácticas por no coincidir con lo que se dispone como «el pensar». En filosofía, ya entrado el siglo XX, pensar se entiende como conocer a través de conceptos –según lo planteado por Immanuel Kant–, lo que conlleva una jerarquización impuesta por modos de conocimiento que se autodenominan el privilegio del razonamiento, como es el caso de la ciencia. Lo interesante de su postulación es que «el pensamiento que se daría a través de las imágenes» o, dicho de otro modo, su conflictiva no es representar o ilustrar ideas ya formuladas, sino que la imagen tiene la capacidad de generar nuevas formas de pensamiento.

Las imágenes no requieren o aspiran a formular tesis o ser verdaderas en sentido proposicional, sino que buscan generar marcos de comprensión y mover dispositivos que puedan alterar un sentido común establecido. La imagen pone en relación situaciones que resultan imperceptibles desde otros lenguajes. Su potencia está en la capacidad de articular relaciones y «producir algo que todavía no es».

## El trabajo grupal como enriquecedor de la práctica artística en el aula

Este trabajo propone recuperar algunas estrategias de enseñanza del contenido espacio tridimensional puestas en práctica en el nivel primario. La convicción que ha guiado dichas prácticas docentes fue «enseñar sin recetas»<sup>2</sup>, al promover el trabajo grupal en clase. No se quería replicar «fórmulas» que para los alumnos eran muy conocidas –evidenciado en el grado de desinterés que demostraban para con la materia.

---

<sup>2</sup> Rodríguez, M. (2021) *Enseñar sin recetas. Renovación de la enseñanza del Lenguaje Visual*. <https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/octante/article/view/1415>

La cursada en la cátedra Didáctica y Prácticas de la Enseñanza (2018), dictada en el Profesorado en Artes Plásticas había dejado a las claras la gran cantidad de recursos y herramientas que podían ponerse en acción para planificar las clases. Esto implicaba elegir contenidos que no hubiesen sido estudiados, como así también generar formas de trabajo colectivo, estrategia pedagógica que le era negada a los alumnos por sus características «revoltosas». Una suerte de mote comparable con el estereotipo analizado en el texto de Daniel Belinche y Mariel Ciafardo, Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística: los artistas son de piscis (2008). Como se puede inferir, los estereotipos no solo alcanzan los contenidos del arte, sino que encuentran vida en las creencias que los docentes tenemos de los cursos en los que enseñamos –estereotipos conceptuales. Esperamos se permita la herejía de *spoilear* el final de la historia: el conjunto de estudiantes respondió positivamente ante la posibilidad de trabajar de forma colaborativa, no solo desmitificando este estereotipo grupal, sino que los alumnos tachados como «problemáticos», aquellos que «nunca quieren trabajar», fueron quienes mayor interés mostraron durante nuestras clases.

Retomando la cuestión del aprendizaje grupal, surgen algunas hipótesis acerca de las razones de este enfoque: es difícil para los docentes planificar cuando, en el seno del aula, nos encontramos con diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado; es complejo captar la atención de todo un grupo y lograr que trabajen de manera colectiva; al momento de realizar plenarios para reflexionar y analizar conocimientos teóricos no se logra que todos los alumnos participen de igual forma en la actividad; en ciertas circunstancias los alumnos que son más participativos intentan imponer su voz al momento de ser interpelados, silenciando a otros compañeros que quieren compartir sus experiencias, etc.

Resulta prioritario pensar e implementar estrategias que permitan sortear esta situación en pos de que los alumnos puedan relacionarse con sus compañeros y trabajar de manera colectiva. Es evidente que la propia estructura organizacional del sistema educativo tiende a fomentar el trabajo individual, más aún en las clases de plástica, en donde se cree que los alumnos deben estar sentados plácidamente en sus sillas, con sus carpetas de dibujo N° 5 y los materiales tradicionales que se les solicita cuando comienzan el ciclo lectivo –a través del listado entregado a los padres. Una vez más, «una receta a seguir». En alusión a ello Flavia Terigi (2010) manifiesta:

El sistema educativo es una cosa curiosísima porque agrupa a la gente para que aprenda, pero después promueve formas de aprendizaje totalmente individuales. La

mayor parte de la didáctica ha sido estructurada para que alguien haga esto que yo estoy haciendo aquí y las personas aprendan una por una de manera individual. Agrupar para promover el aprendizaje individual es para mí uno de los mayores contrasentidos que tiene la escuela. (p. 26)

Aunque esta situación se manifiesta en diversos ámbitos de la sociedad y en numerosos contextos educativos, durante las prácticas docentes se observó que la principal dificultad de los alumnos era el trabajo en equipo. Por ello, se optó por abordar esta problemática a través del desarrollo de los conocimientos curriculares que corresponden a la enseñanza y aprendizaje de nuestro campo disciplinar específico: las artes visuales. Con relación al trabajo grupal, se coincide con lo expuesto por Marta Souto (2009):

La intersubjetividad plantea un espacio de relación entre sujetos que no es la suma de ellos ni de sus aportes sino una construcción a partir de la interacción, de los intercambios entre ellos. La intersubjetividad supone la interacción y agrega nuevas dimensiones para su comprensión. El sujeto es sujeto con otros o se puede decir, no es sujeto sino con otros. La relación con otros y consigo mismo es constitutiva de la subjetividad a través de los espacios "entre" donde la comunicación humana es posible. Lo humano es plural, heterogéneo, está inscripto en lo intersubjetivo. El sujeto se hace sujeto en y por la relación con otros, en un espacio que a la vez es construido por los sujetos y es constructor de los sujetos y de su subjetividad. (p. 3)

El campo artístico parece especialmente propicio para este tipo de prácticas, pensar con el otro, debatir los distintos puntos de vista sobre una problemática, reflexionar acerca de cuál será la mejor forma de ejecutar una idea, analizar, explicar y justificar el sentido de la práctica. En el proceso de adquisición de conocimientos se aprende con el otro, con el compañero que también está aprendiendo. En la colaboración, en la ejecución de roles, en la defensa de ideas y análisis, también encontramos conocimiento, que resulta fácilmente aplicable en nuestra vida cotidiana.

## ESPACIO EN EL ARTE. **Lo tridimensional**

*El espacio debe dejar de concebirse como pasivo, vacío, o carente de otro sentido, como los "productos", que se intercambian, se consumen, o desaparecen [...]  
No se puede concebir de manera aislada o quedar estático.  
Es dialéctico: producto-productor,  
soporte de las relaciones económicas y sociales.  
Henri Lefebvre. Espaces et Sociétés*

El concepto espacio ha sido fundamental en el arte desde los inicios de la clásica división de las Bellas Artes, que separaba las «artes temporales», como la música, de las «artes espaciales» –bidimensionales: la pintura, el grabado y la fotografía, y las tridimensionales: escultura y arquitectura. No obstante, es evidente que esta clasificación ha perdido relevancia en el contexto del arte contemporáneo.

Ahora bien, el concepto no ha sido ampliamente teorizado hasta avanzado el siglo XX, posiblemente debido a la familiaridad que tenemos con su uso en el día a día. Todos los seres que habitamos este mundo ocupamos un lugar, nos movemos, transitamos el espacio y también lo construimos. Pero... si es un concepto tan cercano a nuestra existencia, ¿por qué no ha sido teorizado más profusamente en las artes visuales?

José Jiménez (2002) brinda una respuesta: «Para una primera mirada, el espacio es transparente, invisible». Esto implica que los humanos tenemos la capacidad de «ver» volúmenes que ocupan un lugar –cuerpos, objetos, formas, etcétera– pero no vemos el espacio. Por lo tanto, para lograr su percepción es necesario llevar a cabo un proceso de abstracción que permita materializar los contornos de la materia, su extensión y sus límites, lo cual habilita nociones simbólicas básicas como son: arriba y abajo, lleno y vacío, adelante y atrás, lejos y cerca, céntrico y excéntrico, entre otros.

Cada época ha tenido su propio modo de construcción espacial, pero interesa profundizar en la concepción que emerge en el siglo XX, cuando se dota al espacio de un protagonismo inédito hasta ese entonces, al liberarlo del tema, y contemplarlo como una construcción temporal, cambiante y por sobre todo, autónomo con relación a cualquier referencia previa (Jiménez, 2002). En este sentido, Ciafardo y Belinche (2012) se preguntan qué significados e implicancias surgen al entender al espacio como una construcción: «Este espacio no es

un a priori; es resultado, producto de procedimientos, selecciones y operaciones puestas en juego en su proceso de configuración, ofreciendo distintas propuestas de organización de lo visible, es decir, abriendo para su interpretación miradas del mundo». (p. 23)

De todos modos, este primer acercamiento sobre el concepto no aclara completamente el significado que el espacio reporta para las artes visuales, ya que resulta necesario establecer los límites que distinguen a las obras de arte de otras creaciones humanas que también ocupan un lugar en el espacio (Belinche y Ciafardo, 2016). Por lo tanto, se nos impone la necesidad de comprender el espacio y determinar cómo se manifiesta en la obra. Podríamos convenir que:

- Toda obra artística reporta un espacio físico concreto que estipula sus propios límites, llamado espacio plástico.
- Toda producción es montada en un entorno: esta segunda consideración hace referencia al lugar en el cual la obra está emplazada, es decir, el espacio real que rodea los límites de la obra. Estos espacios antes citados, el de la obra y el lugar de su emplazamiento, se influyen mutuamente: «El lugar en que la obra es emplazada es afectado por ella, modificado y convertido en entorno y, a la vez, afecta y modifica a la obra. Sin embargo, esa influencia recíproca no los vuelve la misma cosa» (Ciafardo, 2020, p.155)
- La obra inaugura un espacio ficticio que es producto de las decisiones compositivas del artista. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de espacio *ficticio*? La construcción deliberada –no apriorística– resultado de una serie de factores que entran en juego:

El espacio de ficción construido es, entonces, aquel aludido, sugerido, poetizado. El espacio construido por el arte no es el espacio real, así como tampoco es su reverso, un espacio irreal. El arte construye universos posibles. A salvo de las leyes de la física, el espacio del arte propone nuevas imágenes (visuales, sonoras, audiovisuales, corporales) del mundo, múltiples concepciones de lo visible, atravesadas por los contextos culturales, por las dimensiones simbólicas, políticas, económicas, religiosas, científicas, ideológicas. (Belinche y Ciafardo, 2016, pp. 51-52).

Ahora bien, como venimos esbozando, el interés de este trabajo está puesto en brindar un recorte teórico y conceptual que permita establecer las particularidades del espacio tridimensional. Nos referimos al «espacio plástico concreto construido a través de los materiales y las operaciones propias de un medio determinado» (Ciafardo, 2020, p. 176). La

producción de este tipo de obras se configura bajo el imperio de las tres dimensiones del espacio euclídeo –alto, ancho y profundidad– y permite tres tipos de relaciones o interacciones con el lugar en el que se emplaza la obra y con el espacio del espectador (Ciafardo, 2020).

La primera, las producciones ligadas al plano frontal. Esta disposición limita la visión a un punto de vista privilegiado, creando una separación clara entre el espacio de la obra y el del espectador, similar a las obras bidimensionales. Aunque la frontalidad impone un control sobre el ángulo de visión, la escala y el emplazamiento de las piezas permiten recorridos donde el espectador puede variar su posición y distancia, agregando dinamismo a la experiencia. Estas obras pueden incluir volúmenes que se proyectan, extendiéndose hacia el suelo o techo.

En segundo lugar, las obras exentas son aquellas que no están sujetas a superficies frontales, lo que permite que el espectador las recorra en toda su extensión. Aunque pueden tener un punto de vista preferente, la interacción se enriquece al modificar el entorno y el fondo según el lugar desde el que se observe. Pueden consistir en un solo objeto central o en varios elementos, donde la disposición espacial y los vacíos transitables crean una experiencia que puede volverse inmersiva.

Por último, las obras inmersivas. En ellas el público puede entrar y sumergirse en el espacio plástico, lo que hace que su desplazamiento sea clave en la experiencia. Esto implica una escala determinada que posibilita la interacción física. Por ende, estas obras pueden intervenir un ámbito arquitectónico preexistente, crear un entorno nuevo con una relación interior-exterior, o expandirse para diluir los límites con el entorno.

En esta ocasión, para el trabajo que nos ocupa hemos optado por profundizar en las dos últimas tipologías: las obras exentas y las obras inmersivas. La elección se vincula con el desarrollo de la disciplina textil contemporánea, especialmente a partir de la Bienal Internacional de Tapicería de Lausana de 1962, en la cual participaron artistas que exploraban un uso innovador de la fibra textil como materialidad de la obra visual. Estos artistas no intentaron imitar la pintura, sino que buscaron una creación autónoma que partía de la trama y la urdimbre, pero que se expandía hacia lo escultórico, lo cromático, lo textural, lo matérico, lo táctil y lo lúdico. Estas innovaciones pueden sintetizarse en tres direcciones: «el tapiz se desprende del muro», «el tapiz retorna al muro» y «el tapiz como

instalación artística» (De la Colina Tejada y Chinchón Espino, 2012, p. 183).

## La instalación

*En ocasiones, ha podido dar la impresión  
de que todo el arte se hubiera  
convertido de pronto en instalación.  
Larrañaga, 2001, p. 7*

El epígrafe de este apartado retoma una perspectiva sobre el arte contemporáneo, momento en el cual las producciones orientan su interés hacia la reflexión espacial, al subvertir la antigua concepción que lo consideraba reservorio o continente, para devenir en el soporte material y conceptual más valorado. Dentro del repertorio de prácticas, la instalación irá adquiriendo cada vez más reconocimiento, hasta ser contemplada como la «forma señera del arte contemporáneo» (Groys, 2008, p. 5).

El concepto instalación encuentra su origen en la segunda mitad del siglo XX –década de los sesenta. Busca inscribir un gran repertorio de obras que por su naturaleza heterogénea no encontraba denominación bajo el influjo de las categorías artísticas tradicionales –se consideraba arte al objeto autónomo, estático y coleccionable. El artista estadounidense Donald Judd, representante del movimiento minimalista, nos acerca un diagnóstico sobre la aparición de la instalación. En 1965, publica un artículo en la revista *Art Yearbook* que titula «Specific objects», allí expresa:

(...) más de la mitad de las nuevas, las mejores obras de los últimos años, no son pintura ni escultura. Por lo general, tienen un vínculo, cercano o lejano, con una u otra. Las obras son diferentes, y mucho de su contenido, que no es pintura ni escultura, es asimismo diferente(...) Las nuevas obras en tres dimensiones no forman un movimiento, una escuela o un estilo (...) Obviamente, las nuevas obras se parecen más a la escultura que a la pintura, pero están más cercanas a la pintura (p. 8)

Dice José Jiménez (2002): «El concepto de “instalación” plástica deriva de ahí, de ese núcleo constructivista que emancipa de forma definitiva el trabajo artístico de cualquier sumisión representativa, orientando hacia la producción de un espacio. Que puede integrar los soportes y procedimientos plásticos tradicionales: dibujo, pintura, escultura..., pero

también los “nuevos” medios, de la fotografía y el cine al video o los soportes digitales. Y, lo que es más importante, también los medios y soportes “no plásticos” (?) según la mentalidad clasicista: el lenguaje, el sonido, la gestualidad, la escenografía...» (p. 8). Sus palabras ponen de manifiesto la obsolescencia de la clásica división espacial –bidimensional (pintura) versus tridimensional (escultura)–, al mostrar su limitación para incluir nuevas prácticas que estaban surgiendo.

No obstante, la desactualización de estas categorías no facilitó la compleja tarea de definir el término instalación, ya que esta noción abarca una amplia variedad de intervenciones y «surge para nombrar una determinada manera de nombrar arte, y no para definirlo» (Larrañaga, 2001, p 8). Es por ello que dejaremos de lado contribuciones significativas al campo, como las reflexiones sobre el arte conceptual, el minimalismo, el arte povera; los *ready made*, *collages*, el *land art* [arte de la tierra], los *assemblage* [ensamblaje], *environment* [ambientación], el *body art*, las obras lumínicas de Dan Flavin, las instalaciones performativas de Joseph Beuys, los «penetrables» de Helio Oiticica, las estructuras habitables de Marta Minujin, entre otras, para centrarnos en los rasgos que intentan delinear una forma compartida del arte instalativo.

El término instalación es una adaptación del inglés *installation art* y refiere tanto al acto de colocar elementos en un lugar como al significado de investir, es decir, otorgar relevancia o entidad a algo en un contexto espacio-temporal. El punto en común en las instalaciones pareciera estar dado en su propuesta de postular construcciones poético-ficcionales que contemplan al espacio físico como materia factible de ser intervenida. Podríamos convenir que estas prácticas reportan el ordenamiento y montaje de imágenes, materialidades y objetos –producidos, encontrados, intervenidos o relocalizados– en un entorno seleccionado para tal fin, durante un determinado tiempo de exhibición. Las imágenes son mostradas, colocadas de una manera particular, están presentes en determinado lugar y momento, completamente visibles, reveladas y expuestas. Según la teórica Claire Bishop (2018), la instalación artística puede entenderse como un «mecanismo de experiencia», donde la obra se define no sólo por su materialidad, sino por la forma en que esta materialidad se percibe en relación con el espacio y la participación del espectador. Esto hace que las instalaciones sean fundamentalmente efímeras, dado que existen en un lugar y tiempo específicos, y su significado puede variar según el contexto en el que se presenten.

José Larrañaga se refiere a la instalación en estos términos:

La instalación es una nueva forma de expresión que viene a reconsiderar las condiciones espaciales de presentación de las propuestas artísticas. Surge en la confluencia de ideas, acciones, contenidos, proyectos y manifestaciones plásticas de finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, y sus planteamientos se nutren de esas corrientes transformadoras (...) la instalación requiere un espectador creativo, implicado en el diálogo y dispuesto a inferir y generar nuevas condiciones discursivas, es decir, un encargado de la exploración del reconocimiento, que además demanda, exige y actúa; que como espectador del arte está expectante, o sea, tiene una actitud de atención constante y de reconocimiento con el espacio que le rodea, y está "a la expectativa" en el sentido de que tiene la esperanza de participar en la construcción de un conocimiento artístico y actúa en consecuencias, es, por lo tanto, un observador en activo. (2001, p. 46).

Por su parte, Mónica Sánchez Argilés, define el término instalación diciendo:

(...) un tipo de manifestación artística tridimensional interesada, principalmente, en la manipulación y en la activación del espacio en el proceso de relacionar elementos, tradicionalmente separados, en un todo articulado y concentrado en la idea de interacción entre obra y experiencia física, subjetiva y temporal del espectador (2009, p.19).

Estas conceptualizaciones hacen hincapié en el hecho de que en la instalación el espectador tiene la posibilidad de entrar en el espacio, *interactuar* y *completar* la producción. Presupone la presencia de un público que se adentra físicamente en la obra para vivirla. En esta línea, reconocemos las contribuciones que la Mag. Silvina Valesini, investigadora de nuestra Casa de Estudios, ha brindado al campo teórico al profundizar en el análisis de instalaciones latinoamericanas. En su texto titulado *Instalaciones Inmersivas, hacia una Estética de la Actuación* (2015) asevera que la instalación se exhibe como una combinación única de elementos e imágenes de diferentes orígenes, que, al ser relocalizados en ubicaciones específicas, consiguen establecer una situación, «una puesta en escena que tiene al cuerpo como espectador». La instalación no solo requiere la presencia del observador, sino que éste desempeña un rol fundamental como su auténtico «activador». La obra se transforma y se revitaliza en cada instancia, ya que su esencia radica en el espacio mismo, el cual sólo adquiere forma al ser concebido y «habitado» por quien la recorre. En sus palabras: «De allí deviene lo indispensable de la presencia, del estar ahí, que hace de ese despliegue particular de elementos convergentes un entorno, una escena para ser habitada» (p. 138).

Se trata de un espacio que no solo sirve de soporte a la obra, o lo enmarca, sino que es parte fundamental de ella, lo que quiere decir que se entiende desde su misma concepción como la confluencia de sentidos, lenguajes, referencias y percepciones, como tejido intertextual de la obra; es, a la vez, contenido. Y, en la medida que necesita ser usado, activado, recorrido, experimentado por el usuario, es también un espacio de acción. (Larrañaga, 2001, p. 38)

En el arte de la instalación, el emplazamiento es fundamental. Las obras no son objetos autónomos colocados en un ámbito neutro, sino que el entorno donde se instalan las obras forma parte esencial de la percepción y experiencia del espectador. La instalación se vincula al sitio específico en el que se presenta, adaptándolo o modificándolo para involucrar al público. De esta manera, redefine la interacción entre el cuerpo y el espectador, estableciendo una conexión íntima y directa que invita al movimiento, la adaptación y la exploración del entorno.

## ESPACIO DE ANÁLISIS. **Estudio de casos**

*¿Cuál es el límite entre nuestro cuerpo y el mundo?,  
¿Qué forma tiene ese borde, si en lugar de quiebre se habita como encuentro?*  
Andrea Saltzman, 2019.

En este apartado se estudiarán dos instalaciones de artistas contemporáneos argentinos: *Formas para el sueño* (2018), de Ariadna Pastorini y *Comechiffones* (2023), de la dupla Chiachio & Giannone. Esta selección contempla algunas características en común: el uso de la materialidad textil y su vínculo con la labor femenina y lo doméstico; la reflexión en torno a los conceptos cuerpo y familia; y el gesto en algunas de sus posibles formas: suspender y recuperar.

El enfoque de este trabajo se justifica en su propósito de producir un material que interroge acerca de las producciones instalativas y el espacio tridimensional en las prácticas docentes de la educación artística en los niveles obligatorios. De ahí que, el análisis de las obras responde al recorte teórico y conceptual de los contenidos estudiados, en vías de clarificar conceptos complejos como son el espacio tridimensional y sus nociones: escala, emplazamiento y entorno. Los casos propuestos no están destinados a ser utilizados como recursos didácticos, ya que para ello se destina una sección específica [\[Ver apartado Recursos didácticos para el docente\]](#).

Asimismo, como se ha mencionado, la selección de casos está motivada por intereses personales y profesionales. Las obras escogidas responden, de manera prioritaria, a instalaciones que se han experimentado de primera mano. De forma complementaria, se propicia el acercamiento a las mismas a través de textos curatoriales, catálogos, textos de difusión/divulgación en medios de prensa, entrevistas realizadas a los artistas, entre otros. Asimismo, se recuperan registros fotográficos y audiovisuales de las muestras y material de documentación exhibido en las redes sociales y cuentas personales –*blogs, statements, portfolio*– de los artistas mencionados.

Interesa reparar en los recursos y operaciones puestas en acción al construir significaciones que generan interrupciones con respecto a las tradiciones disciplinares. A partir de su análisis, se intenta demostrar cómo las producciones contemporáneas vuelven ineludible repensar las categorías tradicionales, para poner el foco en el estudio de las

características formales y la observación de las particularidades de cada producción.

A modo de introducción, resulta pertinente hacer algunas consideraciones con relación a la noción de gesto, ya que se intentará identificar y analizar aquel que predomina en cada caso de estudio. Para ello, se toma como referencia la perspectiva de la filósofa Marie Bardet, quien en su obra *Hacer mundos con gestos* (2019) lo define no sólo como un movimiento físico, sino como una acción que abarca una dimensión relacional y afectiva. Para ella, representa una forma de producción de significado que conecta el cuerpo, el entorno y las interacciones con otros. No se trata simplemente de una respuesta, sino de una acción que moviliza diversas fuerzas, sensaciones y percepciones. En este sentido, el gesto abre la posibilidad de pensar el cuerpo como un espacio de inscripción de saberes y relaciones, distanciándose de una visión meramente mecánica del movimiento. A través de él se manifiestan modos de ser y de relacionarse con el entorno.

Siguiendo esta visión, se puede inferir que tanto el gesto como el espacio se constituyen como procesos relacionales y dinámicos que permiten habitar, intervenir y resignificar el entorno, integrando cuerpos, saberes y experiencias. Por ello, abre un campo de posibilidades en la enseñanza del arte.

La instalación, como práctica artística, se configura precisamente a través de gestos: la disposición de objetos, la creación de recorridos, y la relación entre el cuerpo del espectador y el entorno constituyen formas de gestualidad que, al igual que en la teoría de Bardet, producen significados a partir de la acción y la interacción. Así, requiere que los estudiantes conciban el espacio no como algo fijo y estático, sino como un lugar susceptible de ser construido a través de sus gestos [\[Gráfico 1\]](#).

Este enfoque favorece una concepción del espacio que trasciende lo meramente visual o físico, al incorporar una dimensión performativa y sensible. Cada acción –desde la elección de los materiales hasta la intervención en el sitio– contribuye en la construcción de nuevos significados. De esta manera, la enseñanza de herramientas analíticas y constructivas del espacio tridimensional brinda una experiencia formativa que integra cuerpo, gesto y espacio en un proceso de creación conjunta. Esto, a su vez, fomenta una conciencia crítica sobre la relación que se establece entre el cuerpo y el entorno, así como ante la manera en que los gestos artísticos pueden modificar y reconfigurar la construcción del espacio de la obra.



Gráfico 1. Maité Rodríguez.

*Nota.* Modelo relacional que representa los vínculos establecidos entre las subcategorías del concepto espacio –tridimensión, emplazamiento e instalación–, los rasgos formales y procedimentales, el cuerpo y el gesto.

En esta línea, se contemplan algunas preguntas orientadoras: ¿Cómo contribuye el concepto de emplazamiento en la creación de significados y cómo afecta la recepción del espectador? ¿Cómo se transforma la percepción del espacio tridimensional cuando las instalaciones invitan a un recorrido físico e interactivo por parte del espectador? ¿De qué manera los gestos como suspender y recuperar favorecen a la construcción de significados en el espacio de la instalación? ¿Cómo influye el uso de materialidad textil en la relación entre el cuerpo y la poética en las instalaciones seleccionadas? ¿De qué forma la enseñanza del espacio tridimensional a través de la instalación promueve el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes sobre la relación entre cuerpo, gesto y entorno?

### **Formas para el sueño** (2018), de Ariadna Pastorini

Ariadna Pastorini, artista multidisciplinaria, nace en Uruguay en 1965 [Figura 2]. Se radicó en Buenos Aires, Argentina, a sus 10 años de edad. Trabaja abordando las artes visuales –pinturas, esculturas, objetos serigrafiados y videos– y especialmente los textiles trasladados al lenguaje de la instalación y la *performance*. Su obra se remonta a la década de 1990, momento en el cual un grupo de artistas argentinos comienza a mostrar interés por el uso de materiales cotidianos, la construcción a través de formas suaves, la diversidad cromática y el cuerpo como lugar central de la práctica artística. Desde entonces, Pastorini se interesa en los cuerpos, los tejidos y los colores.

Mi obra inserta al espectador en su proceso de experimentación sobre los conceptos de tridimensionalidad, forma, volumen y su relación con el espacio que ocupan dentro de sí mismos y de su entorno. Mi trabajo es totalmente performático, desde su construcción hasta su puesta. La intuición, la sugerencia, el tiempo y el espacio, su relación con la realidad son elementos que utilizo. Creo que un proyecto nunca está cerrado ni en su lectura ni en su supuesta realización final, todos son parte de investigaciones y pruebas. De hecho hice instalaciones creadas por operaciones específicas de performance. En los años 90 trabajé cortando, cosiendo y transformando mis propias ropas en esculturas blandas. (Baulo, en Sculpture Magazine, 2022)



Figura 2. Arte Informado. Ariadna Pastorini Disponible en <https://www.arteinformado.com/guia/f/ariadna-pastorini-34065>

La producción de Pastorini se caracteriza por entrelazar el espacio del espectador con el de la ficción, integrando al público como un elemento crucial de la obra y ofreciendo la posibilidad de participar activamente a través de sus interacciones y experiencias. Además, lienzos que construyen volúmenes, cuerpos ausentes sugeridos a través de sus decisiones compositivas: textura, color, luz, sombra, dirección, lleno-vacío, abierto-cerrado, pliegues, contornos y cavidades. Sus instalaciones transitan múltiples salas de montaje gracias a su cualidad de portable. Esto potencia el carácter transformador del textil, ya que cada obra se constituye como una composición diferente.

La artista permite que convivan textiles tradicionalmente valorados por su calidad o suntuosidad como pueden ser la seda y el cuero, con otros menos apreciados, más económicos —raso, lycra, poliéster, vinilo, etcétera— que simbolizan la producción textil masiva. Cortinas de estilo isabelino que remiten al teatro de ópera comparten el espacio ficcional con trozos del textil de nylon que se utilizan para confeccionar las típicas bolsas para «hacer mandados». Sus «cuerpos colgantes» no demuestran un orden clasificatorio establecido, los fragmentos se cruzan, acercan y unen a pesar de no ser análogos en cuestiones formales: color, textura, grosor, brillo-opacidad y transparencia. Pastorini juega con las cualidades intrínsecas de cada materialidad textil para dar forma a volúmenes mutables. Expresa:

Sobre la materialidad elegida, la textil, en mis trabajos, entre otras cosas, es muy particular el manejo del volumen, la relación de los distintos materiales que utilizo y la capacidad de sugerir y establecer correspondencias entre objetos y sensaciones. Trabajo con telas como si fueran otras pieles que determinan nuevas interpretaciones en relación a lo formal y a lo sensorial. (Baulo, en Sculpture Magazine, 2022)

*Las cosas amantes* (2015) [Figura 3], muestra conjunta de Ariadna Pastorini y Mariela Scafati, resulta uno de los tantos montajes y desmontajes en los que la artista dispone y sitúa sus «esculturas blandas» suspendidas del cielo raso de la galería. Esta muestra fue presentada en la galería Isla Flotante, situada en el barrio de La Boca, a muy pocos metros del puente de hierro que resulta un símbolo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Al ingresar, evidentemente visible, una lona ploteada que podría ser tranquilamente la cubierta de una obra en construcción... pero no lo es, exhibe la imagen del *country* Nordelta, y con ella, su opulencia y una estética milimétricamente seleccionada. Un lago artificial de un azul límpido y profundo; construcciones arquitectónicas que respetan una paleta reducida de colores, aquellas que el barrio cerrado habilita; en sus alrededores,

vegetación, mucha. El azul y el verde como colores predominantes de ese paisaje de «ensueño». «Enfrente», La Boca, uno de los territorios más carenciados de la ciudad, zona de viejos conventillos y asentamientos urbanos. El empetrolado color grisáceo del Riachuelo, resultado de años de contaminación y su contracara, la acumulación de materiales que dió como resultado la psicodelia de colores característicos del barrio.<sup>3</sup> Para romper el hechizo, frente a la idílica vista «irrumpe» con su presencia una escalera de metal que permite asomarse y ver el «detrás de escena».



Figura 3. ARTEBA REVISTA #1 (2016). Disponible en <https://issuu.com/arteba/docs/revista-arteba-01>

Al ingresar a la sala, a la derecha, nos encontramos con ropajes vetustos de lana que están atados, amarrados, sujetos a bastidores y muebles de uso cotidiano, son las «pinturas» de Mariel Scafati. A la izquierda, una gran cantidad de paños brillantes han sido emplazados formando un conjunto de volúmenes que parecen remitir a la disposición de la indumentaria colgada en cualquier placard hogareño. Sin embargo, la artista logra sacar a los textiles de su lógica de consumo y nos invita a reflexionar sobre la presencia/ausencia del cuerpo y su capacidad para crear realidad [Figura 4].

---

<sup>3</sup> Las viviendas se construían y pintaban utilizando materiales sobrantes de los barcos que arribaban al puerto, ya que sus propietarios no contaban con los recursos económicos necesarios para adquirir materiales nuevos.



Figura 4. ARTEBA REVISTA #1 (2016). Disponible en <https://issuu.com/arteba/docs/revista-arteba-01>

La obra antes citada será re-contextualizada tres años más tarde en la instalación *Formas para el sueño* (2018), exhibida en la muestra *Espejo de Tela*, Museo MAR de Mar del Plata [Figura 5]. Aquí encontramos uno de los rasgos constitutivos de la instalación: en tanto suma de objetos dispuestos con un determinado orden y sentido, cualquier modificación hace que varíe la relación de sus componentes y con ello su vínculo con el entorno.

*Formas para el sueño* alude a la omnipresencia de los cuerpos, al establecer una fuerte vinculación entre materialidad textil, indumentaria y la referencia simbólica a la figura humana —en general femenina. La instalación invita al espectador a transitar el campo de los sueños, al ingresar a un espacio construido a partir de una gran tela ploteada en la cual se observa una fotografía, en donde se retrata con un plano panorámico a un típico barrio cerrado, imagen conocida en nuestro país. Por detrás, penden del techo volúmenes de telas de colores. Una metáfora irónica del sueño aspiracional argentino. En esta instalación se patentiza su frase «Todas las clases sociales, para todos lo mismo». Telas naturales y costosas mezcladas con las más acrílicas del mercado. El barrio de Once y Nordelta. Tramas que se incomodan entre sí, uniones inesperadas pero contundentes. En esta oportunidad, la artista invita a los espectadores a atravesar el muro social para

disfrutar de sus formas amorfas: cuerpos sin cabeza que cuelgan sobre la cabeza del público.



Figura 5. *Formas para el sueño* (2018), de Ariadna Pastorini. Imagen: Ariadna Pastorini. Disponible en: <https://ariadnapastorini.blogspot.com/>

Por su parte, el concepto de emplazamiento adquiere una relevancia notable, ya que la obra se relaciona directamente con el ámbito físico donde está montada, como así también con las otras obras expuestas en el mismo lugar. La instalación comparte la sala de exhibición con *La llamada*, de Mónica Van Asperen, escritura cromática y sonora que invita a que el público active los llamadores de metal que penden del textil; *Los jardineros* de Alejandro Bovo Theiler, con sus figuras de reminiscencias ancestrales; y *Para una percepción constatada a lo largo de los viajes* de Daniel Romano, con su búsqueda incansable de detalles coincidentes y acciones simultáneas [Figura 6 y 7]. Como ya se dijo, cada lugar posee características arquitectónicas, lumínicas y simbólicas que afectan la percepción de la instalación. Pastorini tiene en cuenta estos elementos para hacer que su obra dialogue con el entorno en el que se coloca. La obra no puede ser separada del lugar, ya que es el entorno el que le da vida y permite al espectador navegar y reflexionar sobre el espacio

entre la realidad y el sueño. Pastorini transforma el lugar en un territorio simbólico, donde lo tangible y lo intangible, lo real y lo ficticio, coexisten.



Figura 6. *Espejo de tela - 07*. Disponible en <https://acortar.link/kmGeHR>



Figura 7. *Espejo de tela - 10*. Disponible en <https://acortar.link/0yvq2q>

Gracias al uso de materiales textiles, Pastorini logra crear figuras abstractas y orgánicas que parecen emerger del entorno como si flotaran. Los pliegues, caídas y tensiones de las telas suspendidas sugieren algo inacabado, en proceso de cambio o transición hacia otro estado. La obra crea una atmósfera íntima que remite al estado mental y corporal del

sueño, un punto intermedio entre la vigilia y el adormecimiento, donde las formas pierden rigidez y se transforman en un escenario de posibilidades. Al abordar esta temática, Pastorini construye un espacio de introspección y refugio, donde los elementos de la obra adquieren una dimensión íntima que dependen tanto de su emplazamiento físico como de su capacidad para activar un espacio ficticio, uno donde las formas abstractas aluden a lo intangible: los sueños y la imaginación.

Esta instalación se destaca por el gesto de suspender textiles, un recurso sutil, pero de gran impacto [Figura 8 y 9]. La acción de elevar las piezas introduce un dinamismo particular. Al no estar ancladas al suelo ni sostenidas por una estructura rígida, se acentúa la sensación de ingravidez, fragilidad y transitoriedad. De este modo, las formas parecen estar en movimiento o listas para desplazarse; telas detenidas en su caída, capturadas en un instante detenido. Esta pausa refuerza la temática del sueño, donde el tiempo fluye de manera no lineal, y los momentos, junto con las imágenes, pueden ser ambiguos y transitorios.



Figura 8. *Formas para el sueño* (2018), de Ariadna Pastorini. Imagen: Maité Rodríguez.



Figura 9. Vista lateral de la instalación *Formas para el sueño* (2018), de Ariadna Pastorini. Disponible en <https://acortar.link/0sUErh>

En esta obra, la presencia del cuerpo del espectador se vuelve crucial. Al ingresar al espacio de la instalación, el público es invitado a recorrer, a observar desde diferentes ángulos, e incluso a cambiar su perspectiva física para relacionarse con las formas suspendidas [Figura 10]. De este modo, el lugar en el que se instala la obra influye directamente en la experiencia, ya que es el recorrido espacial lo que permite que el espectador entre en ese «espacio de sueño» sugerido por Pastorini. La artista interpela al público al generar la «necesidad de moverse por y a través de la obra para poder sentirla activa al espectador, en contraposición al arte que simplemente requiere de la contemplación visual (considerada como pasiva y distanciada)» (Bishop, 2018, p. 47).

Sus estructuras blandas nos invitan a transitar la intimidad de un espacio onírico con desconocidos, el público debe navegar y coexistir con otros, lo que promueve una interacción compartida que rompe con la individualidad, y convierte el acto de explorar la instalación en una experiencia social y colaborativa.



Figura 10. Vista lateral de la instalación *Formas para el sueño* (2018), de Ariadna Pastorini. Disponible en <https://quedigital.com.ar/cultura/espejo-de-tela-la-omnipresencia-de-la-materia-textil-en-la-vida/>

**Comechiffones** (2023), Chiachio&Giannone

El quehacer y el tiempo se reflejan en la obra de Chiachio & Giannone como resultado de una minuciosa producción. Los artistas se conocieron gracias a un amigo en común y su punto de encuentro fue el bordado [Figura 11]. Este nexó permitió que se consoliden como compañeros de trabajo, pareja y familia. En la autobiografía concedida a la Galería Ruth Benzacar manifiestan: «Después de estudiar pintura por muchos años, al encontrarnos, decidimos bordar como si pintáramos con agujas e hilos» (Ruth Benzacar, s.f.)

Nosotros sabíamos que teníamos que encontrar una técnica que fuera común de los dos en esa unión. Teníamos formación de pintores, pero no era la pintura la que iba a dar la respuesta. Todo esto lo vimos después. Primero fue porque nos encantaba la superficie, había algo de cierto hedonismo. Después, por lo que traíamos de la escuela de arte y la familia, mi abuelo trabajaba en cuestiones que tenían que ver con el textil y a Dani las monjas le enseñaron a bordar en la escuela primaria. Nos dimos cuenta de que el bordado iba a ser esa técnica que nos iba a enlazar. (Funes, en Infobae, 2023)



Figura 11. Creadores. *Chiachio & Giannone: artistas visuales (bordado)* [Captura de Youtube]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=5fXgulAfcl8>

Su primera obra conjunta, presentada en Estudio Abierto en *Harrods* –año 2003– fue un colchón matelaseado antiguo, en el cual bordaron sus cuerpos descansando, abrazados.

Esta escena se completa con un entorno plagado de sapos y vaquitas de San Antonio de plástico.

En su reciente exhibición *Comechiffones* –Galería de Arte Ruth Benzacar, 2023– [Figura 12] Chiachio & Giannone presentan una serie de retratos bordados en textil, donde exploran su propia vida a través de una narrativa fabulada. Los artistas recolectan trozos de tela para construir una imagen familiar que refleja una herencia maleable y abierta a la reinterpretación. Allí, elaboran nuevos pliegues temporales, tejidos con aguja e hilo, en los que traman repetidamente su propio mito de origen. A través de esta práctica, construyen un universo familiar alternativo compuesto de fragmentos del pasado y del presente, explorando las posibilidades de la identidad y la memoria en el contexto actual.



Figura 12. Ruth Benzacar. *Comechiffones #4 2023*, de Chiachio y Giannone. <https://www.ruthbenzacar.com/muestras/comechiffones/comechiffones-ruth-benzacar-9/>

El título de la obra resulta un juego irónico al remitir a dos términos de origen muy dispar. El primero de ellos: *Comechingón*. Denominación vulgar con la cual se hace referencia a dos etnias originarias de nuestro país que habitaron las regiones de San Luis y Córdoba en la época de la Conquista Española. Aquí, los artistas vinculan la obra con la procedencia de sus ancestros, particularmente de una bisabuela. Por otra parte, alude a los términos *chiffon* y *chiffonier*, en su lengua madre, el francés. *Chiffon* significa harapo o trapo, y por solución de continuidad, *chiffonier* refiere a los individuos que recorren la ciudad de París en los siglos XVIII y XIX buscando y recolectando ropa que la gente no utilizaba para venderlos como artículos de segunda mano. El curador de la muestra, Leandro Martínez Depietri, expresa:

Buenos Aires ya no es la París de Sudamérica, nunca lo fue. No es la capital de un imperio colonial en expansión, sino la ciudad de la furia en un mundo decadente. Sin embargo, su colección de trapos cuenta historias peregrinas y cosmopolitas: frazadas de casa de verano, un pañuelo Hermès de otra época, falsos gobelinos con aristócratas de pelucones y tacos altos, un tapiz de toile de jouy traficado de Estados Unidos por la hija de una amiga, varias camisas de puto, de loca bárbara, de padre que ya no está y otros tantos chismes. (Depietri, en Ruth Bezancar, s. f.)

La instalación está compuesta por la serie homónima al título de la muestra, *Comechifones* (2023), las piezas *AKA* (2022), *Girasoles con geometría* (2022), *El jardín de Sonia* (2022), *Curriculum vitae* (2023) y la serie *Catedrales* (2021-2022). Esta última –producciones ligadas al plano frontal– combina elementos inspirados en los tapices antiguos y figuras geométricas bordadas que evocan los rasgos formales característicos de la orfebrería comechingona [Figura 13]. Las influencias de la obra no culminan allí: «"Catedrales" en alusión a los dibujos serigrafiados de, justamente, la catedral de Rouen, de Claude Monet, y al mismo tiempo vinculados al recuerdo de la Catedral Saint Étienne, de Bourges –ciudad en la que donde estuvieron exponiendo y viviendo en 2022. También en este grupo incluyeron referencias a su obra predilecta de la artista argentina Yente, que contrasta con la habitual propuesta cromática de un típico toile de jouy<sup>4</sup> para finalmente salirse de los bordes» (Maurello, en Revista Ñ, 2023). Por su parte, *Curriculum vitae* está construida por piezas elaboradas a partir de la técnica ancestral de la randa.<sup>5</sup> Las mismas fueron

---

<sup>4</sup> Se trata de un tejido de algodón, estampado solamente en el anverso de la tela. Se caracteriza por representaciones de escenas pastoriles pintadas en monocromía sobre un fondo más claro. El nombre tiene su origen en Jouy (actualmente Jouy-en-Josas, Francia) el lugar donde Christophe-Philippe Oberkampf fundó en 1760 una "real fábrica" de estas telas, aprovechando su cercanía con Versalles y la disponibilidad del río Bièvre, esencial para la producción de tejidos estampados.

<sup>5</sup> En nuestro territorio nacional, específicamente en el poblado "El Cercado", provincia de Tucumán, podemos encontrar una manifestación textil de gran destreza, la randa, una de las primeras formas de encaje de bordado sobre malla.

realizadas especialmente para la muestra y hacen referencia a algunas de las exposiciones que han llevado adelante como dúo artístico.

Así, *Comechiffones* trae al presente el gesto de recuperar textil –manteles, sábanas, indumentaria de familiares y amigos, retazos, entre otros. Esta reutilización de materiales convierte el espacio de la obra en un archivo vivo de memorias, donde cada fragmento bordado representa conexiones emocionales, recuerdos y herencias culturales. En palabras de Depietri: «...coser los descartes unos a otros, *chiffon por chiffon*, y sin moldes previos. De la costura de los sueños desechados de la sociedad de consumo, nacen imágenes dialécticas que iluminan las luchas del presente». (Depietri, en Ruth Bezancar, s. f.). El acto de rescatar tejidos les brinda la posibilidad de reconstruir las tramas y urdimbres, y con ello, reinterpretar y crear una renovada versión familiar. «De ahí que, volver a hacer a partir del descarte de materiales que parecían acabados se perfila como una nueva oportunidad para pensar el tiempo con las manos» (Valent y Rodríguez, 2023).

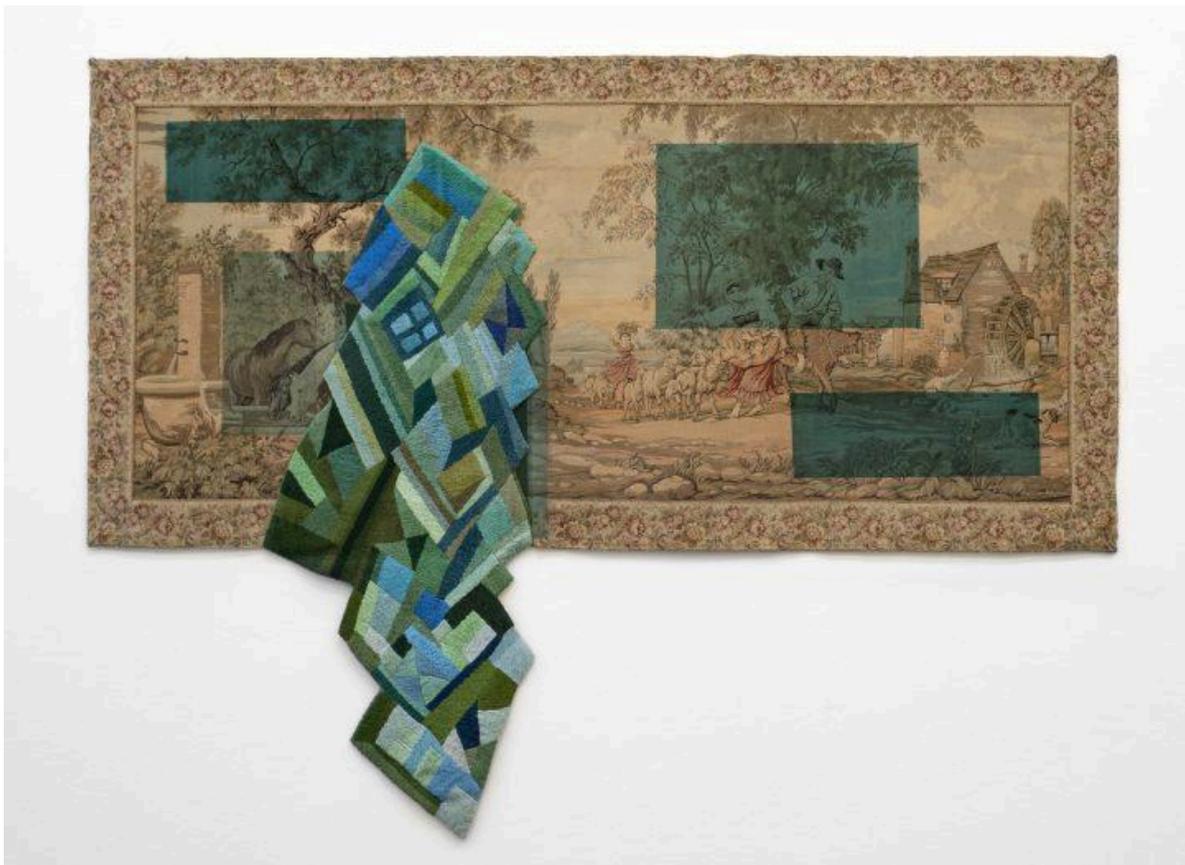


Figura 13. Ruth Benzacar. *Catedral #1* (2022), de Chiachio y Giannone. <https://www.ruthbenzacar.com/muestras/comechiffones/comechiffones-ruth-benzacar-9/>

Chiachio & Giannone reconstruyen una y mil veces el origen de su familia a través de su incansable búsqueda de textiles donados, los cuales son intervenidos con diferentes

técnicas: bordado, *patchwork*, *quilt* y serigrafía. El bordado les permite presentar al mundo su propia familia como un modo de cuestionar el concepto tradicional, dibujando los cambios acontecidos en las sociedades occidentales en referencia a las nuevas formas que adquiere esta institución en el siglo XXI: «Ellos también recolectan trapos y reconstruyen con los jirones una imagen familiar de herencia blanda donde no todo está escrito, asumiendo la identidad como un proceso de búsqueda e invención» (Ruth Bezancar, 2023).

Su trabajo construye una narrativa que dialoga con la historia, el uso y las connotaciones del lugar, superponiendo lo doméstico y lo artesanal con lo institucional y público [Figura 14]. El bordado, tradicionalmente marginado en el sistema del arte por su asociación al género femenino y al ámbito doméstico-privado, se emplaza en sala expositiva abierta al público.



Figura 14. Ruth Benzacar. *Chiachio&Giannone, Comechiffones*.  
<https://www.ruthbenzacar.com/muestras/comechiffones/>

Más aún, la obra no se limita a adaptarse a la sala, sino que la resignifica. Recrean escenas que evocan el hogar y la intimidad, trayendo elementos cotidianos y personales a la galería. Esta transformación convierte la sala de exposición en un lugar que celebra la vida doméstica, las memorias y la identidad.

Chiachio y Giannone organizan los elementos de tal manera que los bordados se despliegan en el espacio y alteran la percepción del entorno, al exceder los límites

tradicionales de la pintura o el bordado enmarcado. Aquí el textil no es simplemente un «objeto» que puede ser observado, sino que habilita una dimensión inmersiva y transitable [Figura 15]. Los detalles minuciosos del trabajo adquieren una monumentalidad que subvierte las jerarquías convencionales del arte, donde lo «manual» y lo «decorativo» solían quedar relegados.



Figura 15. Ruth Benzacar. *Chiachio&Giannone, Comechiffones*. <https://www.ruthbenzacar.com/muestras/comechiffones/>

El textil se despliega como una especie de «piel» que cubre y modifica el entorno. Gran cantidad de géneros de algodón blanco son montados en uno de los muros de la sala, sostenidos por alfileres. Sobre esta sutil trama han serigrafiado un estampado que remite a los empapelados que solía haber en la casa de las abuelas. Encima, colgados, pañuelos bordados –objetos cotidianos resignificados– que recuperan expresiones con las cuales han sido identificados como dúo artístico: «madurones», «primeros artistas post gay», «unidad creativa», «angelinos», «guardianes de lo sagrado», «familia queer primaria», «las tías», «craft boys» y «gemelos monocigóticos imaginarios» [Figura 16].

Así, los artistas desafían los límites al extender las telas más allá del lienzo o superficie plana, convirtiendo su obra en un cuerpo poético colectivo. Los gestos de bordar, recuperar y ensamblar materiales textiles construyen una narrativa que transforma el espacio expositivo en un entorno simbólico y afectivo. Por ende, actúan como actos de resistencia

y memoria, al permitir la creación de un «mundo» que combina lo íntimo y lo colectivo, lo personal y lo histórico, proponiendo nuevas formas de construir el espacio.



Figura 16. Chiachio&Giannone. AKA(2022), de Chiachio & Giannone. Disponible en <http://www.chiachioiannone.com/Web/2023-2/>

Los colores vibrantes y los patrones detallados revelan un meticuloso trabajo manual, donde cada sección del textil se une para formar una superficie continua que parece «derramarse», desbordando el marco tradicional. Esta expansión no solo sucede de forma física, sino también en el plano visual y narrativo: los textiles bordados y cosidos cuentan múltiples historias que se entrelazan y traman su ficción. Este gesto se convierte en un símbolo de apertura y diversidad, al reflejar la naturaleza colectiva de la práctica. En este sentido, *Comechiffones* pone de relieve el potencial del arte textil no solo como una

disciplina artística, sino como un medio para intervenir y transformar la sala. Crea un ambiente donde los espectadores son parte activa, invitándolos a transitar la instalación para apreciarla desde diferentes puntos y ángulos. Resalta la presencia de muebles de estilo francés –mesas de arrime, una mecedora y dos sillones con asientos– situados sobre pisos que emulan un damero.<sup>6</sup> Sus plantas. En las paredes, gobelinos.<sup>7</sup> Todos ellos elementos indispensables en los hogares de trabajadores de clase media con aspiraciones aristocráticas [Figura 17]. En la obra, el emplazamiento de las piezas textiles, junto con elementos domésticos y decorativos, crea una atmósfera que traslada al espectador a una dimensión afectiva cargada de nostalgia. Tal vez la memoria emotiva nos traslade a otro espacio y a otro tiempo: a la hora de la merienda en la casa de la abuela. Ella y las flores. Sus agujas e hilos, las galletitas, los bastidores, el tijerín... El ornamento del recuerdo.<sup>8</sup>

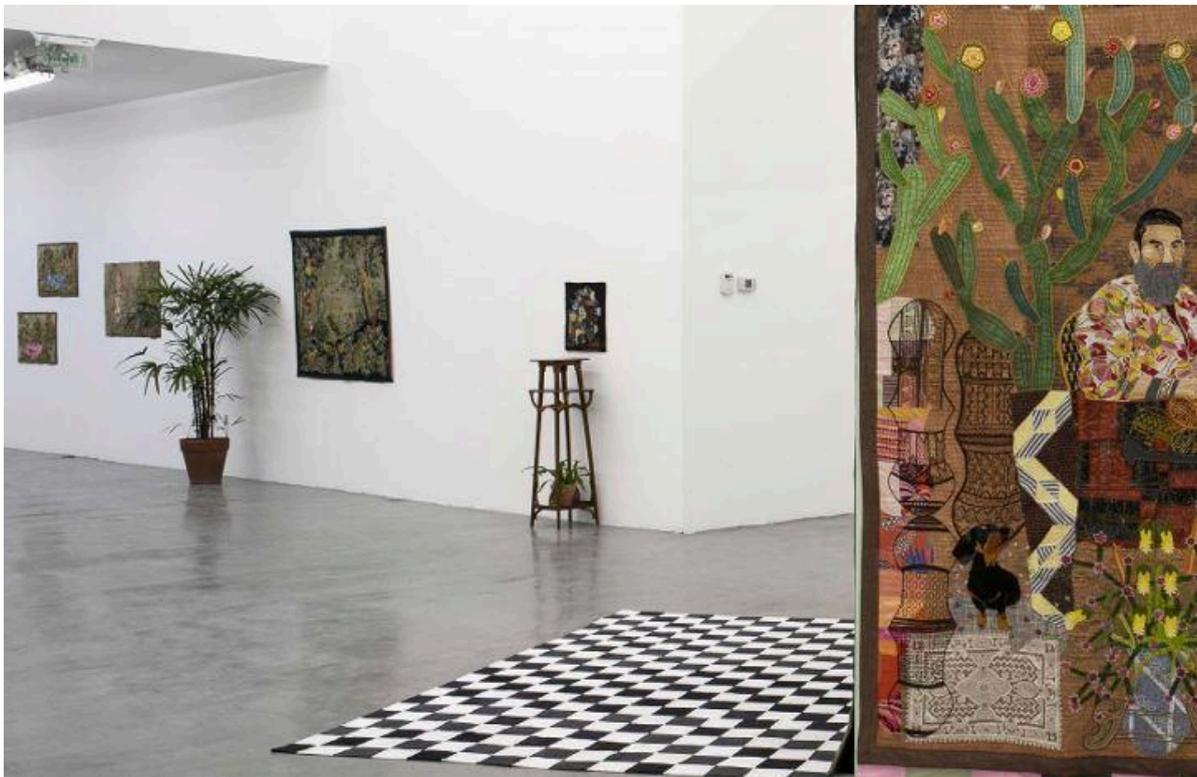


Figura 17. Ruth Benzacar. *Chiachio&Giannone, Comechiffones.*  
<https://www.ruthbenzacar.com/muestras/comechiffones/>

<sup>6</sup> Patrón de cuadros alternos, similar al tablero de ajedrez, utilizado en telas y decoración.

<sup>7</sup> El gobelino es un tapiz de gran delicadeza. Su origen se encuentra en París y debe su nombre a Jehan Gobelins, un destacado tintorero del siglo XV, famoso por los tonos rojos que lograba en sus trabajos. Los gobelinos antiguos se tejen con seda y lana, y presentan una variedad de imágenes, como flores, figuras humanas y paisajes, que son utilizados en muebles como sillones y sillas, así como en las paredes.

<sup>8</sup> Rodríguez, M. S. Exvotos: El Ornamento del Recuerdo. Desandando supervivencias texturales del universo autobiográfico textil. (2024). *Sendas*, 7, 9-30. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/44814/44929>

# ESPACIO EDUCATIVO

Recordando el propósito general de este trabajo, hasta aquí se han explorado distintos aspectos de la instalación y algunos casos emblemáticos en los que se ponen en cuestión procedimientos compositivos –entendidos como acciones o gestos– tales como «suspender» y «recuperar» los materiales en producciones visuales contemporáneas.

Todo esto teniendo como potencial destinatario a un docente de artes visuales que pretenda abordar estos contenidos en un aula de la enseñanza obligatoria. Los casos de estudio propuestos no tienen como fin ser utilizados como recursos didácticos, sino clarificar conceptos complejos como son el espacio tridimensional y sus nociones: escala, emplazamiento y entorno.

A continuación, se expondrán brevemente los criterios para seleccionar la instalación como un recurso didáctico apropiado para los niveles de educación obligatoria. Además, se propondrán algunos casos emblemáticos destinados específicamente para su uso en las aulas con estudiantes de nivel primario y secundario. Finalmente, se describirá una experiencia en la que se implementó una secuencia didáctica con los contenidos previamente mencionados.

## Las potencialidades de la instalación como recurso didáctico

La noción de espacio en el arte, como se ha dicho, ha cambiado con el tiempo, superando la antigua definición que separaba las artes en espaciales y temporales. Con el cuestionamiento de estas distinciones por parte del arte contemporáneo, consideramos que la instalación artística se dispone como una herramienta fundamental para enseñar el concepto de espacio. Esta práctica artística no sólo explora las dimensiones físicas del entorno, sino que también promueve una apreciación más profunda de la interacción entre el espectador, la obra y su contexto de emplazamiento.

Como hemos planteado desde el comienzo de este trabajo, decidimos centrar la atención en la categoría de espacio, dado que se percibe una notable vacancia de análisis en este ámbito, tanto en la teoría del arte como en el campo educativo. La ausencia en el estudio

del espacio tridimensional se evidencia en todos los niveles de enseñanza, no solo en el nivel inicial o primario. Esta situación deriva del enfoque tradicional en la enseñanza del Lenguaje Visual. Al respecto, Mariel Ciafardo (2020) señala:

Una de las carencias que tiene este enfoque es que no incluye el estudio del espacio tridimensional. La tridimensión está ausente en todos los niveles de Lenguaje Visual. Pareciera que el espacio real, el espacio tridimensional, no es un contenido enseñable, pese a que cerca de la mitad de los alumnos eligen escenografía, escultura, cerámica. Realizan básicamente en el espacio. Sin embargo, en Lenguaje Visual están todo el año produciendo en la bidimensión. Es una ausencia grave. En su profesión van a trabajar en el espacio, pero ensayan las cuestiones compositivas en el plano (p. 13).

En este sentido, el trabajo sugiere examinar las potencialidades de la instalación como recurso didáctico dentro de la enseñanza del arte en la educación obligatoria, destacando sus posibilidades a la hora de comprender el espacio tridimensional en la práctica artística.

Se presume que la enseñanza de las nociones espaciales a través de la instalación puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de investigar diversos conceptos que, de otra manera, resultan difíciles de abordar. En lugar de concebir el espacio simplemente como un contenedor para las obras, el arte instalativo puede animar a los estudiantes a verlo como un componente activo en la obra, donde la disposición de objetos y materiales transforma la percepción y la experiencia del espectador.

Dicha práctica habilita la reflexión sobre el espacio no como un marco físico donde se emplaza la obra, sino como un espacio ficticio, resultado de una serie de decisiones compositivas y conceptuales que crean nuevos mundos posibles, desligados de las leyes físicas del espacio real. En el proceso de enseñanza, esto ofrece una oportunidad pedagógica para que los jóvenes comprendan cómo las obras artísticas pueden construir narrativas espaciales que desafían las convenciones y estereotipos perceptuales.

Otra de sus principales ventajas como recurso educativo es la capacidad para involucrar a los alumnos de manera activa y colaborativa. A diferencia de otros medios artísticos que se enfocan en la producción individual, la construcción de instalaciones suele requerir de trabajo en equipo, permitiendo que los estudiantes aprendan a discutir ideas, tomar decisiones colectivas y resolver problemas creativos conjuntamente. Este tipo de aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de habilidades sociales y emocionales,

además de fortalecer la capacidad de los estudiantes para pensar de manera crítica y reflexiva sobre el proceso artístico.

En términos pedagógicos, la instalación permite introducir el concepto de *site-specific* [sitio específico], es decir, las obras que son proyectadas para ser instaladas en un lugar en particular, considerando sus características físicas, históricas, sociales o simbólicas. Este tipo de producción no puede desvincularse de su contexto sin perder parte de su significado, ya que está pensada para dialogar y transformar activamente la percepción del espacio.

La instalación invita a los estudiantes a examinar el entorno en términos de dimensiones, proporciones, luz, sonido y otros elementos que afectan la experiencia del espectador. Al mismo tiempo, permite que aprendan a considerar cómo estos factores interactúan con los materiales y objetos que componen la instalación, promoviendo un enfoque integral del proceso creativo. Asimismo, posibilita redefinir los usos del salón de clase. El aula se puede transformar en un lugar de experimentación espacial. Al construir instalaciones dentro del entorno educativo, los estudiantes no solo tienen la oportunidad de interactuar de nuevas maneras con su entorno diario, sino que esto amplía la comprensión sobre las diversas formas de emplazamiento y montaje.

Este tipo de producción puede favorecer la utilización de materiales variados –desde objetos cotidianos hasta medios digitales y sonoros–, lo que invita a reflexionar sobre la difuminación de las fronteras entre disciplinas artísticas. Al adoptar un enfoque interdisciplinario, los estudiantes experimentan con distintas formas de producción visual, superando los límites tradicionales del arte.

## Una experiencia de enseñanza en torno a la instalación

*El propósito entero de la educación  
es convertir los espejos en ventanas.*  
Sydney J. Harris, s. f.

En ocasión de la cursada de la materia Didáctica y Prácticas de la Enseñanza dictada en el último año del Profesorado en Artes Plásticas (2018), tuve el gusto de transitar las

prácticas docentes e impartir una serie de clases de Plástica Visual dictadas para cuarto grado en la Escuela N° 33 J. M. Ortiz de Rosas, ciudad de La Plata.

Dicha experiencia docente será recuperada a continuación. Su descripción sintetiza el proceso pedagógico llevado a cabo a lo largo de cuatro clases. Por tanto, se han omitido detalles de cada etapa, no porque carezcan de importancia, sino para hacer foco en los aspectos más relevantes a los fines de este trabajo. Como ya se ha mencionado, el propósito del mismo está vinculado a producir un material que interrogue acerca de las producciones instalativas y el espacio tridimensional en las prácticas docentes de la educación artística en los niveles obligatorios. Es por ello que, se ha planteado en primer lugar un recorte teórico y conceptual acerca del tema. Luego, casos de análisis de obras reconocidas en donde esto se puede vislumbrar con claridad. Por su parte, en este apartado nos proponemos dar cuenta de un caso de aplicación en un curso de primaria. Al final se proporcionarán algunos ejemplos como recursos didácticos para la enseñanza del tema en las aulas.

Las primeras observaciones permitieron establecer un diagnóstico que ponía en evidencia algunos problemas frecuentes en la enseñanza de las artes visuales en el nivel primario. El primero de ellos, los alumnos realizaban todas sus producciones de forma individual, en hojas de carpeta N°5 –hermana gemela de la hoja *Conqueror* o *Romani* en el nivel superior. A partir de este estado de cosas, y teniendo en consideración los objetivos curriculares establecidos para cuarto grado, se decidió trabajar con el bloque, El espacio y su organización compositiva, abarcando los siguientes contenidos: Espacio real y representado; el volumen real y representado; la incidencia del emplazamiento y el montaje en vínculo con la recepción de las obras (Diseño curricular para la Educación Primaria).

El curso estaba conformado por treinta y tres alumnos. Algunos niños se habían integrado al grupo ese mismo año. Además, se consideró que era el primer año en que trabajaban con Plástica visual, ya que en años anteriores habían transitado por otras disciplinas artísticas –Danza y Música, lo que resultó un dato interesante para la propuesta.

De ahí que se abordó la problemática al proponer la producción de una instalación artística que representara un universo imaginario, «su propio universo», elaborado de forma grupal por todos los alumnos. Esta actividad, titulada *Universo paralelo* propuso dar carnadura a un espacio en común a partir de la interacción del tiempo, el textil y la palabra. El objetivo

era que, a través de un juego colectivo simple que utilizaba la palabra como excusa, cada estudiante aportará una acción en la configuración de un espacio ficcional común.

En respuesta a lo mencionado anteriormente, se decidió que los alumnos trabajaran en grupo. En la primera práctica, se propuso el «juego de la telaraña». El objetivo de la actividad era que los estudiantes construyeran un espacio. Sentados en círculo, se les proporcionó un ovillo de lana que funcionaba como hilo conductor o moderador, permitiendo que quien lo sostuviera tuviera la palabra. El cuerpo docente inició la actividad pronunciando las primeras palabras que en general aludían a señalar el interés por hacer algo. Unas breves palabras que operarían como excusa simple para que el grupo se desenvuelva de manera fluida. Luego, entregaron el ovillo a uno de los estudiantes para que continuara. Cada alumno, al sostener el ovillo, contaba algo que le gustaba hacer, para después pasárselo a otro compañero. Esta dinámica se repitió hasta que todos participaron. El resultado final fue la construcción de una especie de telaraña, en lo que se configuró como un espacio que los mismos niños construyeron [Figura 18 y 19].

La consigna activó diversas estrategias de interacción entre los estudiantes, quienes debían comunicarse con compañeros con los que quizás no habían tenido contacto previo, lo cual les permitió identificar similitudes e intereses en común, fortaleciendo los lazos interpersonales. Pero sobre todo este proceso de creación conjunta permitió reflexionar respecto a una de las consideraciones primarias de este trabajo: la configuración de la categoría de espacio como una construcción que no precede a la materialidad que lo constituye, sino que toma forma a partir de la manipulación material que en este caso fue progresiva y colectiva. Por esta razón, se decidió que el contenido a trabajar en las cuatro clases sea la instalación artística, profundizando en las particularidades que presenta este tipo de producción visual como manifestación del arte contemporáneo y el trabajo colaborativo.



Figura 18. Imagen clase de Educación Artística. Juego de la telaraña.



Figura 19. Imagen en clase de Educación Artística. Juego de la telaraña.

En la segunda clase se profundizó el estudio de las particularidades de la instalación artística. A partir de algunas preguntas expuestas para debatir en forma de plenario, se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre la construcción del espacio tridimensional y las formas de recorrerlo.

Luego, se les propuso una actividad de producción. Para ello, los alumnos fueron divididos en tres grupos de trabajo –aproximadamente 10/12 alumnos por equipo. A cada grupo se le asignó un color. De forma colectiva, debían armar una instalación utilizando los objetos

personales que se les había pedido que llevaran para esa clase. Al finalizar, los tres grupos recorrieron el aula para experimentar las instalaciones de los demás compañeros.

La tercera y cuarta clase conformaron una unidad de trabajo. Se mostró la obra de la artista Cecilia Codoni, promoviendo el debate sobre su producción y la posterior elaboración de *collages* en los cuales plasmaron sus intereses. Luego se presentó el registro fotográfico de dos instalaciones: *Voyage* (2012), *Aether & Hemera* y la obra itinerante *Proyecto Barcos Deseos* (2009), de Marcela Cabutti, con el objetivo de ilustrar las diversas posibilidades de emplazamiento y circulación de las obras artísticas. El propósito era que los estudiantes pudieran discutir sobre este tema, y la consigna de trabajo fue crear barcos de papel e intervenirlos con las composiciones realizadas en *collage* [Figura 20].



Figura 20. Imagen en clase de Educación Artística. Temática: “los gustos como constitutivos de la identidad personal”, producto final: Instalación artística.

En la última clase se mostraron ejemplos de instalaciones de artistas reconocidos que siguieran la premisa de presentar un montaje en el que predominará la acción de colgar o suspender los materiales. Luego, los niños, divididos en tres grupos, debían pensar y organizar de qué manera intervenir el aula utilizando los barcos como recurso [Figura 21 y 22]. Finalmente, los alumnos decidieron montarlos con hilos de *nylon* –tanzas. Además, se creó una ambientación con diferentes fuentes de luz: linternas, velas dentro de frascos y luces de navidad, mientras se desarrollaba una historia para la instalación, la cual fue compartida con los demás grupos que recorrieron la obra.



Figura 21. Imagen en clase de Educación Artística. Temática: “los gustos como constitutivos de la identidad personal”, producto final: Instalación artística.



Figura 22. Imagen en clase de Educación Artística. Temática: “los gustos como constitutivos de la identidad personal”, producto final: Instalación artística.

El objetivo principal que orientó esta práctica docente fue abordar el estudio del espacio tridimensional, contenido que los estudiantes no aprenderían debido a las planificaciones y proyectos de trabajo que la institución validaba. Además, se decidió que todas las obras seleccionadas como recursos didácticos fueran producciones de artistas latinoamericanos. Uno de los principales problemas en el arte es el desconocimiento de dichas prácticas, ya que han sido soslayadas por el proceso colonizador que afectó a nuestro territorio. Este fenómeno ha resultado en la pérdida del derecho a la contemporaneidad de nuestras imágenes (Ciafardo, 2016, p.26).

## Recursos didácticos para el docente

Se propone a continuación un listado de instalaciones o experiencias visuales significativas que abordan los contenidos trabajados hasta aquí y que se consideran adecuadas para las edades y recorridos de los estudiantes de la educación obligatoria. Se deja en manos de los docentes especialistas el análisis de cada una de ellas.

### Acción de suspender:

- *La esfera azul* (2001), Julio Le Parc. Centro Cultural Kirchner, Buenos Aires, Argentina.
- *Fiesta/El Baile* (2022), Chiachio y Gianone. Muestra *Vivir sus vidas* (2024-2025), Colección de Arte Amalia Lacroze de Fortabat, Buenos Aires, Argentina.
- *Nave Denga* (1998), Ernesto Neto. Muestra *Soplo* (2019-2020), MALBA, Buenos Aires, Argentina.
- *Ciudad hidroespacial (1946-2004)*, Gyula Kodice. The Museum of Fine Arts, Houston. Exhibida en la muestra *Intergaláctico* (2024), MALBA, Buenos Aires, Argentina.
- *Intemperie* (2019), Gachi Hasper. Fundación Banco Santander, Buenos Aires, Argentina.
- *In Orbit* (2013), Tomas Saraceno. K21, Düsseldorf, Alemania.
- *Paraisos desplegados* (2012), Manuel Amestoy. Faena Arts Center, Buenos Aires, Argentina.
- *Inverso* (2024), Nicola Constantino. Centro Cultural Borges, Buenos Aires, Argentina.
- *Pulse Room* (2006-2022), Rafael Lozano-Hemmer.

### Acción de recuperar:

- *El hombre con el hacha y otras situaciones breves* (2013-2014), Liliana Porter. MALBA, Buenos Aires, Argentina.
- *Proyecto Barcos* (2009-2020), Marcela Cabutti. Múltiples montajes.
- *Rayuelarte* (2009), Marta Minujin. Calle 9 de Julio, Buenos Aires, Argentina.
- *Black Cloud* (2025), Carlos Amoraes. Phoenix Art Museum, Estados Unidos.
- *Obsesión infinita* (2013), Yayoi Kusama. MALBA, Buenos Aires, Argentina.
- *Luminous Gardens* (2003), Patricia Van Dalen. Fairchild Tropical Garden, Coral Gables, Estados Unidos.
- *Asterism* (2013), Gabriel Orozco. Guggenheim, Berlín, Alemania.
- *O Grande Desfile y O Grande Combate* (1984 y 1985), Nelson Leirner. Brasil

# ESPACIO DE INTEGRACIÓN

## **Algunas reflexiones acerca de la educación artística**

Este trabajo destaca las potencialidades de la instalación artística utilizada como recurso didáctico en la enseñanza del concepto de espacio y sus nociones –tridimensión, escala, emplazamiento y entorno–, al enriquecer la formación artística de los estudiantes del nivel primario. A través del análisis de diversas obras y prácticas se ha demostrado que la instalación fomenta una experiencia de aprendizaje activa, inmersiva y colaborativa, permitiendo a los alumnos analizar y reconfigurar las diversas posibilidades de construcción espacial tridimensional en los ámbitos en los que transitan cotidianamente.

La enseñanza de la instalación abre un territorio para la experimentación interdisciplinaria, integrando diferentes soportes, materialidades y técnicas, lo que amplía la comprensión del arte contemporáneo. En este sentido, los alumnos no solo aprenden a construir el espacio tridimensional, sino que también desarrollan una perspectiva crítica sobre cómo este puede ser resignificado en el contexto de prácticas artísticas y sociales. De ahí que la instalación se erige como una herramienta pedagógica esencial para formar alumnos que reconozcan el espacio no solo como un entorno físico, sino como un campo conceptual y poético que puede generar nuevas formas de interacción, interpretación y experiencia estética.

Además, el carácter colaborativo de muchas instalaciones incentiva el trabajo en equipo, lo cual habilita a que los alumnos puedan compartir ideas, resolver problemas y tomar decisiones colectivas. Este enfoque no solo persigue la formación artística, sino que también refuerza competencias sociales, como la comunicación, la empatía y el pensamiento crítico.

Giráldez y Pimentel afirman: «Vivimos un tiempo de plurales. Se pluralizaron las culturas, los escenarios, los espacios, los tiempos, los actores, las identidades, las territorialidades, los lenguajes, las disciplinas, las artes. Nos encontramos ante una cultura polifónica, con pluralidad de voces que se escuchan en simultáneo y que se originan en puntos muy diversos». (Giráldez y Pimentel, 2011, pág. 10). Como señalan, estamos inmersos en un mundo que avanza a un ritmo acelerado, donde se multiplican las voces, identidades y disciplinas. Como educadores, corresponde visibilizar esta realidad, promoviendo prácticas que aborden los contenidos curriculares de forma contextualizada, permitiendo a los

alumnos integrar sus experiencias y vivencias en las clases de arte. De este modo, se fomenta el análisis crítico y el debate sobre la producción propia y ajena, lo que contribuye a su formación ciudadana como sujeto integral.

Al trabajar con instalaciones, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda sobre cómo los objetos, la forma y la materialidad interactúan con el entorno, y cómo los espectadores se relacionan con ellos. Las acciones de suspender y recuperar textiles funcionan como gestos simbólicos que crean vínculos emocionales, construyendo espacios en los que el espectador se involucra de manera activa. Esta comprensión crítica les permite explorar nuevas formas de expresión que integran el cuerpo, el gesto y el espacio de manera dinámica y significativa.

## REFERENCIAS

- Ariadna Pastorini (s. f.). *Textos*. <https://www.ariadnapastorini.com/texts>
- Ariadna Pastorini (s. f.). *Ariadna Pastorini*. <https://ariadnapastorini.blogspot.com/>
- Arte Online (2020). *Reflexiones que inspiran: Ariadna Pastorini*. <https://www.arte-online.net/Notas/Reflexiones-que-inspiran-Ariadna-Pastorini>
- Baulo, M. C (28 de abril de 2022). *La Omnipresencia de los Cuerpos: Una Conversación con Ariadna Pastorini*. <https://sculpturemagazine.art/la-omnipresencia-de-los-cuerpos-una-conversacion-con-ariadna-pastorini/>
- Bardet, M (2019). *Hacer mundos con gestos*. Cactus
- Belinche, D (2011). *Arte, poética y educación*. 1a ed compendiada. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.
- Belinche, D., & Ciafardo, M. (2008). *Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística: los artistas son de Piscis*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39793>
- (2016). El espacio y el arte. *Metal*, (1), 32–53. Recuperado a partir de <https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/151>
- Borges, J. (2001). "Metáfora". En *Seis Conferencias*. Trad. Justo Navarro. Crítica.
- Bishop, C. (2018). El arte de la instalación, en *Revista de Artes Visuales Ramona* 78.
- Ciafardo, M. (2016). *Las imágenes visuales latinoamericanas. El derecho a la contemporaneidad*. Revista *Octante* (N.º 1), pp. 23-33, agosto 2016. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/octante>
- (2020). *La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa* / [et al.]; compilado por Mariel Ciafardo. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes, 2020. Libro digital, PDF. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Ense%C3%B1anza-lenguaje-visual.pdf>
- Chiachio&Giannone (s. f.). *Obra*. <http://www.chiachioyiannone.com/Web/2023-2/>
- De La Colina Tejada, L. y Chinchón Espino, A. (2012). El empleo del textil en el arte: aproximaciones a una taxonomía. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, (24), 179-194. <https://doi.org/10.5944/etfv.24.2012.10264>
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación*. Tesis Doctoral, 233-357. Universidad Complutense de Madrid.
- Dirección de Educación Artística (2016). *El arte como conocimiento. Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber*.
- Giraldez, A. y Pimental, L. (2011). Capítulo 1: La educación artística en la cultura contemporánea y Capítulo 2: Las artes en el currículo escolar en *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, de la teoría a la práctica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Groys, B. (2008). *La topología del arte contemporáneo*. *Antinomies of Art and Culture*. Modernity, Postmodernity,Contemporaneity, Duke University Press, (pps. 71-80).
- Hernández, F (2010). Capítulo II: Educación artística para la comprensión de la cultura visual, En *Educación y Cultura Visual*. Octaedro Octaedro
- Freedman, K. (2006). Enseñando Cultura Visual: Educación artística y la formación de identidad en *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro Octaedro
- Funes, M. (8 de octubre de 2023). Chiachio & Giannone, dos décadas bordando a la familia queer: "Juntos somos mejores". *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/2023/10/08/chiachio-giannone-dos-decadas-bordando-a-la-familia-queer-juntos-somos-mejores/>
- Larrañaga, J. (2001). *Instalaciones*. Nerea.

- Lerner, D. (2007). *Enseñar en la diversidad*. 2015 de 1° Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28\\_04\\_Lerner.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf)
- Maurello, E. (14 de octubre de 2023). Chiachio&Giannone. abren la cómoda. *Revista Ñ*. <https://www.pressreader.com/argentina/revista-n/20231014/281900187871518>
- Jiménez, J. (2002). «Pensar el Espacio». *Conceptes de l'espai*. Fundación Joan Miró
- Judd, D. (1965). *Specific Objects*, en *Arts Yearbook* 8
- Oliveras, E. (2013). *La metáfora en el arte*. Ediciones Paidós
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Disponible en <http://www.amsafeiriondo.org.ar/segunda%20jornada/laeducacioncomoderecho.pdf>
- Que Digital. <https://quedigital.com.ar/cultura/espejo-de-tela-la-omnipresencia-de-la-materia-textil-en-la-vida/>
- Ruth Bezancar (s. f.). *Chiachio&Giannone. Comechiffones*. <https://artishockrevista.com/2023/10/14/chiachio-giannone-comechiffones/>
- Sánchez, M. (2009). *La instalación, cómo y por qué*. Recuperado de <https://esferapublica.org/la-instalacion-como-y-por-que/>  
<https://sculpturemagazine.art/la-omnipresencia-de-los-cuerpos-una-conversacion-con-ariadna-pastorini/>
- Souto, M. (2009). *Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad*. *Revista de Psicoanálisis y Psicología Social "Huellas"*. Año N°1, número 1. [https://apop.es/revista/pdf/edicion\\_pdf\\_completa\\_n1.pdf](https://apop.es/revista/pdf/edicion_pdf_completa_n1.pdf)
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia Santa Rosa-La Pampa. [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)
- Valent, M. G. y Rodríguez, M. S. (2023). *El gesto y la trama. Acerca de cómo des-armar un plano*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162754>
- Valesini, M. S. (2015). *La instalación como dispositivo escénico y el nuevo rol del espectador*. Tesis para optar por el grado de Magíster en Estética y Teoría de las Artes. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44601>
- (2016). *Instalaciones inmersivas. Hacia una estética de la actuación en Fundamentos estéticos Reflexiones en torno a la batalla del arte*. Libro de Cátedra. Universidad de La Plata. Facultad de Bellas Artes.
- Saltzman, A. (2019). *La metáfora de la piel en el proceso proyectual de la vestimenta*. Tesis (Doctoral), *E.T.S. Arquitectura (UPM)*. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.62891>.

#### Marcos normativos:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en <http://secgral.unsl.edu.ar/docs/Ley%2026206%20de%20Educacion%20Nacional.pdf>
- DGCyE. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo y Segundo Ciclo*. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Resolución CFE N° 111/10. Disponible en <https://deype.files.wordpress.com/2018/07/resol-111del-10.pdf>
- Programa Provincial de Educación Emocional (2017). Disponible en <https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/proyectos/17-18D1058012017-04-0616-26-32.pdf>