

## **La formación docente en el campo de la educación artística**

**Bracchi, Claudia**  
**Parma, Graciela**  
**Vazelle, Marcelo**  
**Quiroga, Agustina**  
**Tersigni, Flavia**  
**López, Gabriela**  
**Vázquez, Eliana**

marcelovazelle@gmail.com  
Facultad de Bellas Artes  
Universidad Nacional de La Plata

Esta ponencia se propone presentar el trabajo que se vienen realizando en la cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Bellas Artes cuya conformación docente proviene del campo educativo y del arte. Hasta el año 1997 las materias pedagógicas de los profesorados de educación en artes visuales e historia del arte se cursaban en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Al año siguiente y, en el marco de modificaciones de los planes de estudios, se conformaron las cátedras pedagógicas para dichos profesorados en la Facultad de Bellas Artes. Para abordar la tarea de formación de los estudiantes de dichos profesorados se debieron elaborar algunas definiciones y acuerdos por parte de quienes tienen la tarea de formar a los futuros docentes. Esto implicó capitalizar y revisar las perspectivas teóricas, las experiencias de formación y laborales de cada uno, como así también las tensiones propias del campo de conocimiento del cual cada integrando forma parte. Asumiendo como premisa que todo hecho educativo es un acto político, nos proponemos reconocer que existen distintas posiciones que se fundamentan en diversos marcos teóricos, orientados a conformar diferentes modelos sociales. En este sentido, intentamos no sólo brindar recursos para reconocer dichas posiciones teóricas, sino además comprender las tendencias que subyacen y sostienen determinadas prácticas educativas - muchas de ellas cristalizadas y naturalizadas - en el quehacer educativo en general y en la educación artística en particular, para confirmar o transformar dichas prácticas, con un mayor grado de conciencia, en función del proyecto del que elegimos formar parte. El propósito de la presente ponencia es comunicar cuál es el posicionamiento de la cátedra y la construcción alcanzada a lo largo de estos cinco años de trabajo.

**Palabras claves:** Fundamentos de la educación - Educación artística - Formación docente

Esta ponencia se propone presentar el trabajo que se viene realizando en la cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Bellas Artes cuya conformación docente proviene del campo educativo y del arte.

Hasta el año 1997 las materias pedagógicas de los profesorados de educación en artes visuales e historia del arte se cursaban en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Al año siguiente y, en el marco de modificaciones de los planes de estudios, se conformaron las cátedras pedagógicas para dichos profesorados en la Facultad de Bellas Artes.

Para abordar la tarea de formación de los estudiantes se debieron elaborar algunas definiciones y acuerdos por parte de quienes tienen la tarea de formar a los futuros docentes. Esto implicó capitalizar y revisar las perspectivas teóricas, las experiencias de formación y laborales de cada uno, como así también las tensiones propias del campo de conocimiento del cual cada integrante forma parte.

Asumiendo como premisa que todo hecho educativo es un acto político, nos proponemos reconocer que existen distintas posiciones que se fundamentan en diversos marcos teóricos, orientados a conformar diferentes modelos sociales. En este sentido, intentamos no sólo brindar recursos para reconocer dichas posiciones teóricas, sino además, comprender las tendencias que subyacen y sostienen determinadas prácticas educativas -muchas de ellas cristalizadas y naturalizadas- en el quehacer educativo en general y en la educación artística en particular, para confirmar o transformar dichas prácticas, con un mayor grado de conciencia, en función del proyecto del que elegimos formar parte.

El propósito de la presente ponencia es dar a conocer la experiencia y la construcción alcanzada a lo largo de cinco años de trabajo de la cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

### **Los fundamentos de la cátedra**

Uno de los propósitos centrales de esta asignatura es el de articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado históricamente y en la actualidad al campo educativo a través del análisis de las prácticas.

La cátedra presenta algunos principios fundamentales que atraviesan la propuesta educativa, y se expresan como ejes. Estos se encuentran con claridad en el “programa” de la materia que se dicta desde la misma. Estos ejes se presentan de manera tal que sean comprendidas por los estudiantes haciendo explícita la posición de que en la práctica, los mismos, se imbrican e implican unos a otros.

*Producción de conocimiento desde una mirada crítica para transformar la realidad.*

Entendemos como cátedra al campo educativo como producción de conocimiento, dicho posicionamiento se construye a partir de una matriz crítica. Esta nos lleva abordar la realidad social y educativa, desde su complejidad alejándose de la naturalización del orden establecido.

Comprendemos que la *conflictividad* es constitutiva de lo social y educativo<sup>1</sup>, y concebimos la realidad como interpretable y transformable. Este posicionamiento se opone a otras posiciones que parten de entender la realidad como algo dado, acabado, sólo pasible de ser aprehendida, descripta, objetivada y transmitida. En este sentido adquiere relevancia la relación *teoría – práctica*, entendiendo a la primera como instrumento y no como conocimiento hecho y acabado; siendo ambas medio de producción de conocimiento. Siguiendo a Bourdieu, el conocimiento hecho es para ser consumido, y en este sentido hay que utilizarlo para *producir conocimiento*.

El concepto de praxis implica entonces, una retroalimentación permanente entre teoría y práctica que termina superando las dos instancias, dando lugar a una nueva dimensión – la praxis-, en la que se entiende, por un lado, que la teoría se construye a partir de los conocimientos alcanzados a partir de la experiencia. Así, nos acercamos a la reflexión teórica desde la totalidad de nuestro ser, desde los parámetros sociales construidos a través de las instancias reflexivas y de la experiencia práctica.

Por otro lado, en nuestro hacer está implícito el bagaje teórico y de conocimiento como dos vertientes inseparables.

Siguiendo a Freire, en el trabajo educativo, lo primero que hay que pensar, leer, entender es la realidad concreta. La lectura del mundo es el punto de partida de toda teoría y por otro lado, el conocimiento construido en la teoría promueve determinadas líneas y modos de accionar.

#### *La perspectiva histórica y la utilización de la genealogía*

Otro de los ejes de trabajo de la cátedra, remite al estudio de lo social desde una perspectiva sociohistórica. A partir de la misma, se intenta posibilitar el análisis de lo educativo de manera de comprenderlo, desnaturalizando el orden social y educativo al incorporar el conflicto como parte constitutiva.

Utilizar esta perspectiva implica incluir el elemento de lucha, permitiendo la comprensión y la interpretación de la dinámica cambiante de la que participan actores en el marco de las relaciones de poder que se manifiestan en el ámbito del Estado y la sociedad.

En este sentido recurrimos a la historia y a la genealogía. Como señalan Caruso y Dussel, al seguir algunos filósofos e historiadores del siglo XX, proponen tomar a la genealogía como una “forma de mirar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como historia con perspectiva, crítica, interesada” (Caruso y Dussel, 1999: 26). Como explican, la genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, señalar según se expone, las luchas y conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos en la actualidad. De esta manera se recurre al pasado, pero no de manera lineal, es decir como sumatoria de acontecimientos sino de recurrir a él para dar cuenta de las tensiones e interacciones que se dieron con relación al problema /situación/experiencia analizado.

---

1

Ver: teorías del conflicto social en Karabel y Halsey. Karabel, J. y Halsey, H.: “La investigación educativa : una revisión e interpretación”. En Karabel y Halsey (comp.) (1976): Poder e ideología en educación, Oxford University Press, Nueva York. Traducción de Jorge Vatalas, UPN, México.

Esta posición es claramente contraria a la de la historia tradicional, en la que se presupone que el conocimiento es neutral y objetivo. La genealogía por el contrario se asume como perspectiva en contra de toda interpretación cargada de neutralidad. Desde esta, Michel Foucault señala que “las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha” (Foucault, 1980:20). Lo dicho, nos posiciona en una perspectiva que nos obliga a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, quiénes ganaron y perdieron en esas luchas. De esta manera esto nos aleja de la idea de que los procesos son inevitables y de que las “cosas pasaron porque sí”, “porque así tenían que ser”.

Por ello, para quienes sostenemos y adherimos a los argumentos antes señalados, asumir una perspectiva como la descrita implica rebelarse contra un conocimiento impuesto. Es ganar ventaja y asumir los riesgos de la decisión y de los puntos de vista propios. En síntesis, cuando recurriremos a esta perspectiva entendemos que las instituciones y prácticas educativas responden a una génesis y una lógica de funcionamiento que se construyen como consecuencia de tensiones entre los sujetos. Es a partir de esta toma de posición que consideramos que estaremos en mejores condiciones de entender y comprender lo que ocurre en el presente.

### *Educación como hecho político*

El campo educativo presenta tensiones, expresadas en diferentes posiciones enmarcadas en teorías socio-educativas. El conocimiento de las mismas constituye un punto ineludible en el desarrollo de la formación profesional. Por supuesto que no podemos quedarnos sólo en el mero reconocimiento de posiciones teóricas, sino que es necesario lograr leer cómo estas tendencias subyacen y sostienen determinadas prácticas educativas, cuáles son sus manifestaciones en el quehacer educativo en general y en la educación artística en particular. Su sistematización y análisis permite comprender la importancia de la dimensión educativa en los procesos que conforman la realidad social. Partiendo de que el orden histórico es socialmente construido, se propone analizar cómo desde la educación, también es posible incidir en la *producción de un nuevo orden social o en su reproducción*. La intervención educativa *no es neutral* y exige una clara y definida toma de posición.

Por otro lado, la tensión es lo que caracterizará al proceso educativo. Es en esta dialéctica entre reproducción de lo existente y la invención de lo nuevo donde la sociedad se mueve. Asimismo, los sujetos no son productos mecánicos y pasivos de determinaciones sociales, económicas o de clase.

En realidad, más que hablar de individuo y/o sociedad, habría que hablar siempre en términos conjuntos, al modo de la relación individuo-sociedad, donde las partes se constituyen mutuamente. Está claro que si bien cada sujeto es en relación con los demás sujetos, está claro también que “los individuos pueden cambiar los marcos definidores de lo social” (Lins Ribero, 1989:65). El sujeto construye su subjetividad socialmente, en el mundo relacional, y a la vez, incide en el orden social, dado que es en sí un sujeto relacional.

Todos los actores del sistema educativo formal y los que participan de instancias educativas no formales son sujetos de derecho, con potencialidades para participar activamente en la generación de condiciones de posibilidad para una construcción

colectiva. Analizar el fenómeno educativo, en particular las prácticas de educación artística en ámbitos formales y no formales, desde diferentes perspectivas como son las del “orden”<sup>2</sup> y las del “conflicto” y así poder ver la función que se le asigna a la educación y a la escuela en la sociedad, contribuirá a que los estudiantes construyan una visión que trasciende los límites de la escuela.

### *La perspectiva relacional*

Desde la misma perspectiva, se considera que el sistema educativo se encuentra en una constante relación con otras esferas de lo social. Es un producto histórico sujeto a determinaciones estructurales en la esfera de lo político, lo económico, lo social y lo cultural. En estos marcos es que trazan el horizonte de posibilidades, como resultado de las acciones del Estado y de los sujetos individuales y sociales. Asimismo se rescata la “autonomía relativa” del sistema educativo que lo constituye, en un espacio que puede introducir hasta cierto punto su propia lógica de funcionamiento y que repercute en el conjunto del sistema social.”

De igual manera, se entiende que la teoría no es una sumatoria de conceptos, sino un sistema de relaciones. Resulta de suma importancia el punto de vista relacional. No existe objeto sin la relación que tiene con los otros. Por ello es que se promueve que el estudiante construya el conocimiento del objeto de estudio, en relación con los otros objetos, para comprender que los mismos existen en la red de relaciones que se establecen entre los mismos.

### *Concepción de Arte y Educación artística.*

A la hora de abordar la formación de los estudiantes del profesorado de educación artística e historia del arte de la Facultad de Bellas Artes se requiere de algunas definiciones que están en el fundamento de esta cátedra y que dan sentido a todo su accionar.

El modo de concebir el arte tiene derivaciones directas en el posicionamiento respecto de la educación artística. Teniendo en cuenta que el concepto mismo de arte es objeto de debate y está en constante revisión, desde la cátedra, lo entendemos como una forma simbólica y, por lo tanto como un producto cultural, inserto en un contexto histórico social determinado, cuyo aporte particular es lo poético, el presentar fragmentos de la realidad desde la metáfora, poniendo en juego lo oculto a través de lo sugerido, lo no dicho a través de lo explicitado. Esta concepción implica entender que el arte instala la pregunta, el espacio de la incertidumbre que moviliza tanto a quien o quienes lo producen como a quienes lo reciben completando su sentido.

Por otro lado, cabe destacar la gran incidencia producida en estos últimos tiempos por el desarrollo tecnológico en todas las disciplinas artísticas, generando inclusive nuevas manifestaciones. Asimismo, el desarrollo de las industrias culturales, las producciones colectivas y los nuevos circuitos del arte ponen de manifiesto un proceso de democratización del arte que también debe incidir en el campo educativo.

---

2

Denominación extraída del artículo *Escuela crítica y Formación Docente* de J. Tamarit, 1997.

Lejos de concebirse como un saber meramente técnico o mecánico, implica un saber hacer que involucra la persona integralmente desde su pensamiento, su conocimiento, su accionar, su cuerpo y su emoción.

En tanto producto cultural, abarca no sólo la instancia de quien produce la obra y la obra en sí misma, sino de quien la interpreta, completándose de esta manera el fenómeno artístico, constituyéndose una producción de sentido inserto en diferentes contextos históricos. De allí que se conforma la categoría de lenguajes artísticos, distante de miradas perceptualistas o tecnicistas.

Hablar de lenguajes y producción de sentido implica entender que no se trata de una producción en términos de representar algún aspecto de la realidad a modo de réplica. Se trata de presentar la realidad –social, colectiva o personal- desde un ángulo de mira determinado, mediando una instancia interpretativa y de búsqueda de los modos de presentación estética para un público determinado. Ya la elección de “qué” representar implica un posicionamiento en el que se involucra todo el sujeto como sujeto social. De ahí en más, la elección y el manejo de los “cómo”, en constante diálogo entre la obra en proceso y el sujeto histórico social.

Desde esta concepción, el fenómeno artístico se constituye como un interjuego entre lo subjetivo-social, colectivo y, a la vez, como productor social, con posibilidad de incidir sobre la generación de nuevas formas de entender/hacer el mundo y sus relaciones.

Éste es el objeto de conocimiento, el área de saber específico que aborda la educación artística en sus diferentes lenguajes, entendido como saber que puede ser enseñado y aprendido. El conocimiento de cada uno de ellos implica aprender, progresivamente, sus procedimientos, su modo metafórico, sus códigos, su organización compositiva y su relación con el entorno como parte de la obra, su técnica y también desarrollar una capacidad crítica e interpretativa en los términos descriptos anteriormente, -tanto en la instancia de producción como de recepción -.

### **Tensiones y experiencia de articulación entre los campos.**

Siguiendo a Pierre Bourdieu la sociedad es un espacio social que se encuentra estructurado por relaciones. Los diversos campos que conforman al espacio social poseen luchas, tensiones, entre los mismos y al interior de los mismos.

La noción de campo nos ha permitido como cátedra comprender las tensiones que emergen en el proceso de formación de los futuros profesores, teniendo en cuenta que las disciplinas forman parte de los campos que las involucra, los cuales poseen reglas de juego propias de cada uno pero, a la vez, compartidas entre todos los campos.

En las sociedades modernas complejas, el espacio social se presenta como un conjunto de campos con relativa autonomía, con una historia, recursos e intereses propios, pero siempre articulados entre sí. La metáfora del juego permite a Bourdieu dar cuenta de la lógica de los campos. *“Los jugadores pueden jugar para aumentar o conservar su capital, sus fichas, es decir, en conformidad con las reglas tácitas del juego y con las necesidades de la reproducción del juego y de los intereses en juego; pero también pueden trabajar para transformar parcial o totalmente las reglas inmanentes del juego”* (Bourdieu, 1992. *Réponses*, París: Seuil).

Los jugadores creen en ese juego, y el campo es definido estructuralmente por las relaciones de fuerza que se establecen entre ellos. A su vez, las fronteras entre los campos en algunos casos son bien definidas, y en otras difusas.

Es así, que el campo de arte y el campo educativo se encuentran imbricados, pero a su vez presentan reglas y doxas que son propias de cada uno de ellos. Saber jugar ese juego se vuelve condición para posibles tomas de posición.

En el proceso de formación docente que iniciamos en la cátedra, hemos tenido el desafío de integrar profesionales provenientes de distintos campos, de las Ciencias Sociales y del Arte, con una fuerte formación socio-educativa. Introduciendo la figura de *parejas pedagógicas*, hemos podido trabajar teniendo en cuenta las perspectivas de distintas disciplinas, generando espacios de intercambio y potenciando una formación de tipo integral para los estudiantes.

Los contenidos de la materia son expresión de esta toma de posición. Presentamos en un primer eje las políticas educativas como un acto ético y político, en un segundo momento realizamos un recorrido por distintos momentos del Sistema Educativo Argentino teniendo en cuenta dicha dimensión política, siempre señalando la relación entre las esferas de lo económico, lo política, lo social y lo ideológico-cultural. Luego avanzamos en el campo de las investigaciones socioeducativas, tendencias pedagógicas y corrientes de aprendizaje. Finalmente abordamos el tema de la construcción social de la experiencia escolar.

En cada uno de los ejes que señalamos, realizamos un análisis general desde una perspectiva socio-educativa, para luego presentar los temas desde el campo del arte, y específicamente el campo de su enseñanza. En ese sentido, desde nuestras prácticas hacemos hincapié en la formación docente general, tomando los fundamentos que hacen a la educación, así como también tomamos aquellas discusiones que son específicas de la educación artística, que será justamente donde desempeñarán su tarea docente. Las parejas pedagógicas presentan los distintos enfoques sobre los temas, permitiendo que en cada clase emerjan las tensiones y desarrollar las miradas que son propias de la formación de cada campo. Mostrar estas tensiones es una manera de exponer la complejidad de lo social, y centralmente de la educación en general y de la artística en particular. Lejos de simplificar una formación docente como si fuese lo mismo formar docentes para el arte como para cualquier otra disciplina, desde la cátedra definimos explicitar las especificidades de cada campo, siempre garantizando la formación común a todo docente, incorporando a su vez aquellos debates y perspectivas propios de la educación artística.

### **Reflexiones finales**

El desafío que nos trazamos año a año es el de formar a futuros docentes con una mirada integral, crítica y compleja acerca de la realidad social, centrándose en la educación.

En los cinco años de recorrido hemos atravesado discusiones como equipo de cátedra, ya que la definición de enseñar desde la complejidad de la realidad social, siempre teniendo en cuenta el lugar y el campo donde los alumnos se desempeñarán como futuros profesionales, no es una tarea fácil, y la complejidad está en nosotros mismos como equipo de trabajo.

Simplificar los contenidos, unificarlos y presentar los fundamentos de la educación sin tener en cuenta la formación específica de los futuros docentes puede ser una manera de enseñar sin caer en las discusiones entre los campos. Sin embargo, como cátedra tomamos esas tensiones y perspectivas como elementos que nutren la formación profesional, tanto del equipo de cátedra, la producción de conocimiento y la formación de los estudiantes. Como seguimos señalando no es tarea fácil, pero consideramos que la complejidad de la realidad social se plasma en el mismo momento de la enseñanza y del aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFIA**

AGIRRE ARRIAGA, IMANOL (2005) "Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética". Pág 205 a 342. Barcelona, OCTAEDRO/EUB y Universidad Pública de Barcelona

BOURDIEU P. (1995) "La lógica de los campos" en "Por una antropología reflexiva", En Grijalbo. México.

BOURDIEU P. (2010) "El sentido del gusto" En Siglo XXI. México.

CARUSO M. y DUSSEL I(1999) "De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea". Ed. Kapeluz. Bs. As

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (2006). Problemas de la enseñanza. Educación artística. Documento de trabajo para capacitaciones de Artística de los equipos técnicos regionales. Buenos Aires (1° parte, hasta 1.3). DGCyE.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2010) Provincia de Buenos Aires /Diseño curricular para la Educación Secundaria: Marco general para el ciclo superior / coordinado por la Prof. Claudia Bracchi y la Lic. Marina Paulozzo. Orientación en Artes Visuales-1a ed.- La Plata. Res. 3828/09

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (2010) Prediseño Curricular del Profesorado de Educación Artística. Profesorado de artes visuales. Marco General. Introducción a la disciplina. DGC y E.

FOUCAULT, M (2002). Vigilar y castigar. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

FOUCAULT M. (1980) La verdad y las formas jurídicas. Gedisa, México, 1988.

GIUNTA, A. (2003), Políticas y poderes de la imagen en el Arte de América Latina. En *Cuadernos Hispanoamericanos*. N° 642, pp. 31-41, España.



HERNANDEZ, F. (2001), La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. Ponencia en el Congreso Ibérico de Arte-Educación. Portugal

KARABEL, J. y HALSEY, H. (1976), “La investigación educativa: una revisión e interpretación” en Karabel, J. y Halsey, A. (comp.), *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford. University Press.

PINEAU, P. y otros (2001), *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.

TAMARIT J. (1997) “Escuela crítica y Formación Docente”. Ed Siglo XXI. Bs. As.

VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F. (1991), “La maquinaria escolar” en *Arqueología de la escuela*. Madrid, editorial La piqueta