

## 11.15. TALLERES DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA SITUADOS: UN APOORTE A LA REFLEXIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

**María Eugenia Zaparart - Daniel Santa Cruz**

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).  
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

### Resumen

Acompañar a los estudiantes del Profesorado en Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes –UNLP- en sus procesos de diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza artística situadas, motiva nuestra práctica docente que intenta aportar a la construcción de profesionales con conocimiento teórico, pero también, con un “saber hacer” situado que responda a las necesidades de nuestro tiempo, de nuestras realidades escolares concretas, inéditas, particulares. Para ello es necesario que dichas propuestas reconozcan, interpreten -e interpelen- la complejidad de la cultura institucional; la red de significados y significaciones que circulan y dan sentido a la institución donde llevarán a cabo sus talleres de Enseñanza Artística; identificando la/s concepción/es de arte y de enseñanza del arte que allí conviven. De este modo, complejidad, criticidad, acción y reflexión buscan, -desde una experiencia concreta que compartiremos en este artículo- orientar las Prácticas de Enseñanza para concebirlas situadas y, por lo tanto, trasformadoras.

### Palabras clave

Saber hacer; complejidad; cultura institucional; arte

El propósito de este trabajo es compartir una experiencia de formación docente universitaria, poniendo el enfoque en las prácticas de enseñanza de los estudiantes de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza, para el Profesorado en Artes Audiovisuales a cargo de la Prof. Titular Alicia Filpe – de la Facultad de Bellas Artes, UNLP, aportando a la problematización, reflexión y construcción de propuestas de enseñanza artística situadas en ámbitos de talleres educativos.

Se trata, por un lado, de divulgar alcances de una incipiente investigación educativa y, por otro, de una práctica efectivamente realizada.

El sentido que orienta nuestras intervenciones docentes, es el de acompañar a los estudiantes en la construcción de propuestas de enseñanza artística situadas. Para ello es necesario que dichas propuestas reconozcan, interpreten -e interpelen- la complejidad de la cultura institucional de los espacios educativos que les fueron asignados para sus prácticas; la red de significados y significaciones que circulan y dan sentido a la institución; identificando la/s concepción/es de arte y de enseñanza del arte que allí conviven.

El acercamiento a las instituciones es concebido como un proceso en el que la realidad se hace inteligible a partir del diálogo con los aportes conceptuales y metodológicos de la materia -y viceversa-. Entendemos que, siguiendo a Sanjurjo (2009), dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora. No es posible tampoco ‘recetar’ desde afuera cómo asumirlas. Es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo.

En contraste con los enfoques que entienden la teoría como receta mecánica, abstracta, neutra y con pretensión universal, el desafío que nos planteamos -desde nuestro espacio de acompañamiento a los practicantes- es el de promover la construcción de orientaciones prácticas situadas para el desempeño docente, rompiendo con lo que algunos autores denominan “parálisis en la producción de criterios de acción docente” (Davini, 2010:131). Desde el espacio de la cátedra advertimos cómo los futuros graduados universitarios tienen, muchas veces, un caudal de conocimiento teórico importante, pero carecen de las herramientas necesarias para intervenir sobre la realidad. Los profesionales formados desde este paradigma, -donde los conocimientos teóricos se perciben como los de valor académico y los prácticos aparecen como subsidiarios, desjerarquizados (Filpe; Zapparart, 2014)-, pueden seguramente decir y describir aspectos de la realidad, pero difícilmente estén preparados para influir en las transformaciones pedagógicas de la práctica real que den respuesta a los desafíos de este tiempo. Es por ello que optamos por la construcción de un “saber hacer” por sobre un “saber decir”, siendo conscientes de las dificultades y del desafío de coherencia que esta opción presenta a nuestras propias propuestas de enseñanza.

### **“Salir a encontrar” y no “a buscar” en las instituciones educativas**

En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno (Schön, 1994:65).

Desde los primeros acercamientos a las instituciones, buscamos que los estudiantes accedan a los sentidos que los sujetos que las habitan -y a la vez son habitados por ellas-, les asignan a sus prácticas. Buscamos que escuchen, sientan y vean al conflicto como algo inherente a toda institución, no para resolverlo sino para comprenderlo; que reconozcan esas redes de significación tejidas y compartidas. Esto último es lo que denominamos *institucionalidad*: un lenguaje que ordena y otorga sentidos y significación al conjunto de experiencias, expectativas

y sensaciones singulares (Castoriadis, 1993). Es la forma que adopta, en un momento dado, la producción y reproducción de las relaciones sociales, instituyéndose en cada momento significaciones y sentidos como “naturales”, negando el carácter social, político e histórico de los rituales que sostienen desde lo simbólico a las instituciones. Estos rituales -inconscientes-, configuran reglas, actos, símbolos, ceremonias que hacen al imaginario social de la institución. Aproximarnos a él es uno de los objetivos de las primeras visitas de observación institucional. En esta búsqueda que nos permite ampliar los registros de las instituciones educativas, recuperamos la perspectiva socioantropológica y, en particular, de la etnografía en la investigación educativa. Nos interesa que los

estudiantes puedan indagar esa trama de significados y significaciones que venimos mencionando, describiendo y analizando en primer lugar el espacio físico- arquitectónicamente diseñado- que anticipa (y condiciona) los movimientos de los sujetos; el recorrido efectivo que los sujetos realizan en dicho espacio, el modo en el que se apropian de él; y el sentido que le dan al mismo. De este modo ponemos el foco de atención, durante este primer acercamiento, en lo que Edelstein (2015: 115) llama “los procesos sociales que en la escuela se materializan (procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros)”. Atender esta historia no documentada permite recuperar lo cotidiano de las instituciones, sin realizar juicios valorativos ni determinantes (de allí que las denominamos “primeras aproximaciones” ).

En palabras de Meirieu(1998: 22), “integrarse a la *domus*- las normas de la casa que te acoge- siempre es un poco de domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse”. Entender esta *domus* es entender el manejo institucional en su complejidad, es despojarse de supuestos y lógicas para comenzar a entender la cultura institucional a la cual se están introduciendo. Si no podemos realizar un buen abordaje institucional, que nos permita comprender correctamente la *domus*, nuestro análisis, seguramente, caerá en el “sentido común”. Con este concepto hacemos referencia a lo que Brusilovsky (1992) denomina como una forma de pensamiento que alude a los procesos y las categorías cognoscitivas con los que un sujeto hace inteligible una situación o toma decisiones, poniendo en juego conocimientos o informaciones provenientes del saber cotidiano, de la experiencia individual, utilizándolos en forma poco flexible e hipergeneralizadora. Si actuamos desde esta forma de pensar, nuestras reflexiones no corresponderán con lo que realmente ocurre en esa institución, dificultándose la construcción a futuro de una propuesta de enseñanza situada. Y, vinculando este aspecto con el interjuego entre lo instituido y lo instituyente, reconocer las creencias, explicaciones, sentidos que sostienen lo instituido (expresadas en mitos, rituales, rutinas, prácticas cotidianas), permitirá reconocer las zonas de posibilidad donde instituir nuevos sentidos donde provocar fracturas.

Al concebir a nuestros estudiantes como futuros trabajadores en el campo educativo, consideramos necesario aportar a la construcción de una identidad docente, acompañada del desarrollo de un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo. Para introducirlos en este mundo profesional docente del que formamos parte y que ha estado antes que ellos – e incluso que nosotros-, en palabras de Meirieu (1998:21) “con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones”, debemos movilizar dos identidades en ellos presentes: la de alumnos y la de realizadores. No es el fin de este trabajo abordar la segunda, pero sí diremos -en relación a la

primera- que consideramos necesario poner en cuestión las biografías escolares de los estudiantes, revisándolas reflexivamente. Entendemos por “biografía escolar” a los productos que los practicantes han internalizado a lo largo de su historia escolar como alumnos, en sus propias experiencias, que constituyen un “fondo de saber” regulador de las prácticas (Davini, 2010:80). La fuerza –y muchas veces la resistencia de estos saberes- radica precisamente en que fueron aprendidos desde la vivencia, en forma inconsciente, con el cuerpo y sin mediación crítica. Revisitar rituales escolares, prácticas que hemos vivido y habitado como alumnos en la escuela es un punto de partida para desnaturalizar esos saberes aprendidos, esos modos de significar y actuar en la escena escolar. Orientamos esta reflexión invitando a los estudiantes a pensar desde la pregunta que realiza Pineau (2005): ¿Por qué si los “contextos” cambiaron, el “texto escolar” resistió? Y es allí donde intentamos desarmar -y desarticular-, poniendo en juego nuestro

propio paso por las instituciones escolares, la condición de “naturalidad” de rituales y prácticas vivenciadas (que dejan marcas y construyen identidad de género, forman un tipo de sujeto trabajador y ciudadano, necesario para instalar – y justificar- un proyecto económico, político y cultural determinado).

La llegada a las instituciones (sobre todo las escolares), suele estar cargada de emociones que tiñen la observación institucional. La idea no es trabajar con “a priori”, con preconceptos o categorías conceptuales, sino jugar a ser “observadores objetivos” (aunque sabemos que nuestra “mirada” ya es una mirada construida desde la experiencia y desde marcos referenciales). Sería mejor pensar en jugar a ser “observadores en posición de extrañamiento”. Eso es, extrañarnos primero de nuestra cultura; reflexionar sobre el modo en el que reflexionamos. Una actitud reflexiva capaz de alertarnos acerca de nuestros propios puntos de vista (Woods, 1998:50). Ser conscientes de esa forma de pensamiento con la que comprendemos y explicamos muchas veces las situaciones que se presentan, por ejemplo, en “las escuelas”. A partir de nuestra propia experiencia, de aquello que creemos ya saber sobre lo que sucede en “las escuelas” por el solo hecho de habitarlas durante varios años, podemos estar saliendo a buscar, forzando muchas veces que esa realidad que se nos presenta -inédita, singular, situada-, encaje en nuestro modo de comprender y explicar el mundo –general, universal-, como un molde vacío a llenar y que siempre tomará la misma forma. Es por ello que, la propuesta en forma de consigna con la que los estudiantes realizan los primeros acercamientos a las instituciones, es la de despojarse de ese sentido común, **saliendo a encontrar, no a buscar**, pensando en –y desde- la cultura y lógica que habitarán por un tiempo.

## La importancia de reconocer –y reconocerse en- la concepción del arte

Continuando con la descripción del modo en el que los estudiantes abordan las instituciones donde realizarán sus prácticas, consideramos fundamental preguntarnos por la concepción de arte que cada uno de ellos porta. Es necesario objetivarla y hacerla explícita para tomar conciencia de las consecuencias que dicha concepción tendrá en su posicionamiento docente y en el sentido de sus prácticas.

La experiencia nos permite afirmar que no todos los estudiantes llegan a su último año de la carrera de Profesorado en Artes Audiovisuales, teniendo presente qué concepción de arte

sostienen. Es por ello que, como punto de partida, en nuestras clases de trabajos prácticos los invitamos a reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué es el arte? ¿Desde qué marco teórico lo definimos? ¿Para qué y por qué enseñar arte? ¿Qué entendemos por educación artística? Habiendo visibilizado y haciendo consciente la concepción de arte que portan - desde la que justificarán sus propuestas de enseñanza artística-, los estudiantes indagarán en las instituciones las nociones sobre el arte y los modos de enseñanza artística que allí conviven. Se busca en este sentido interpretar el arte desde una doble mirada: desde un reconocimiento institucional y desde la posición docente de los practicantes. Para ello éstos deberán comprender que pueden ser múltiples las concepciones que circulan en cada institución. Pero habitualmente prevalecen ciertas prácticas que dan fuerza a la existencia a una noción artística prioritaria. Vale aclarar que, si bien no es el fin de este trabajo brindar una definición específica y cerrada del concepto de arte -ya que eso sería imposible debido a su "(...) carácter dinámico, profundamente fluido, de sus límites, por un lado; y, por el otro, la imposibilidad de prescribir normativamente su destino, de pretender fijar su dirección y sus fronteras (...)” (Jiménez, 1986: 67)-, sí nos interesa mencionar la necesidad de encauzar nuestro accionar bajo un posicionamiento que

nos oriente el camino. Para ello, es fundamental acercarnos a la noción de arte que subyace en la vida cotidiana de las instituciones en las que los estudiantes situarán sus propuestas. ¿Qué miradas sobre el arte allí conviven? ¿Qué tiempo se le destina a la enseñanza de materias vinculadas al arte? ¿Qué importancia curricular tienen las materias artísticas en la institución? ¿En qué momento de la jornada educativa están ubicadas las horas de arte? ¿Cómo se vinculan los actos institucionales - o las efemérides- con el arte? ¿Qué pasa con las producciones artísticas de los estudiantes? ¿Hay espacios para poder exponerlas? ¿Hay materiales en la institución que posibiliten realizar obras? ¿Se realizan visitas educativas promoviendo la experiencia artística? ¿Cuánto material fotográfico o audiovisual circula en la escuela con fines pedagógicos? Estas son algunas de las posibles preguntas que orientan la observación, el análisis y reflexión de los estudiantes, previo al armado del proyecto de taller que desarrollarán como profesores, para desmembrar y comprender de una manera más compleja cómo se fusiona el arte en la trama institucional.

### **El desafío de tener y mantener presente la concepción de arte en las prácticas de enseñanza**

Una vez que los estudiantes han comenzado a transitar el camino hacia una práctica situada (reconociendo concepciones de arte propias y ajenas, observando, analizando y reflexionando datos e indicios para comprender el entramado institucional), resulta esencial comprender que todo lo que hasta aquí sabemos cobrará su real sentido en el hacer.

Para ello los practicantes deberán preguntarse por el “cómo” van a trabajar con todo lo recabado en los pasos previos. En diferentes ocasiones, los estudiantes de la cátedra realizan una fundamentación donde explicitan el modo en el que situarán -contextualizarán- su proyecto, enmarcándolo en su concepción artística. Motiva nuestro interés como docentes acompañar esta etapa de planificación, advirtiendo la dificultad que puedan estar teniendo al momento de diseñar y poner en acción sus proyectos, por si estuvieran corriendo el riesgo de ubicarse sólo en un “saber decir” que desconoce la práctica real. La advertencia está orientada

a que sean conscientes de la importancia de mantener presente la concepción de arte en sus talleres reales -en acción-, ya que, si ésta se diluye y sólo queda en la fundamentación teórica, podrían estar poniendo en riesgo el sentido de sus acciones estratégicas.

En dichas planificaciones, como venimos diciendo, subyace un modo personal de entender y enseñar el arte. José Jiménez (1986:68) concibe al arte como la “producción de imágenes en un espacio de ficción”, mientras que Paul Klee (en Jiménez, op.cit: 68), comenta, en la misma dirección, que “...el arte no reproduce lo visible, sino que hace lo visible”. Ambos autores retoman elementos propios del arte: el arte como metáfora, como elemento que extiende los límites y ensancha los bordes de lo verosímil, como experiencia y contexto, como extrañamiento y como objeto de múltiples interpretaciones. Estas características propias y únicas del arte, necesarias – y fundamentales- para comprender la importancia de su enseñanza, permiten a los practicantes en sus talleres, ampliar los horizontes creativos, realizando contribuciones que las demás áreas no pueden aportar, ya que se incorporan los sentimientos, ideas, interpretaciones o valores como medio de expresión de los pensamientos del hombre. Retomar estas cuestiones en sus prácticas es lo que Eisner (1972) denomina una “justificación esencialista de la enseñanza de arte”. Por ello insistimos en que recuperen la concepción de arte – por medio de las preguntas que compartimos en

el apartado anterior y que consideramos le dan sentido a la práctica (¿qué es arte, por qué y para qué enseñar arte, qué sentido tiene enseñar lo que enseñó y que el otro aprenda lo que quiero que aprenda?, por ejemplo) - en cada componente de la planificación de sus proyectos, controlando su presencia coherente en cada propósito y objetivo, en cada actividad, estrategia metodológica y recurso didáctico que propongan. Concebir las planificaciones de este modo, implica un trabajo consciente, coherente, reflexivo y permanente que favorece y potencia las prácticas – tanto de nuestros estudiantes como las nuestras-.

Nuestro propósito es que los practicantes reconozcan, de forma cada vez más reflexiva, la influencia que tienen las particularidades de la concepción de arte en su enseñanza, ya que de las mismas se desprende el cómo poner en acción la planificación. Por esto se deben plantear objetivos viables, específicos y coherentes con su concepción y justificación de la enseñanza de arte, en íntima relación con su posicionamiento docente. “Un objetivo expresivo no describe ni la conducta que debe mostrar un estudiante ni el producto que va a realizar; describe aquello a lo que va a tener que enfrentarse el estudiante” (Eisner, 1972:142).

Es nuestra tarea como docentes, acompañar y orientar a los practicantes en el ingreso a las instituciones para ayudarlos a insertarse en la realidad institucional, problematizando y articulando sus fundamentos y concepciones con esta realidad. Los invitamos a tener en cuenta la fuerza de lo “instituido”, de los propósitos y prácticas sedimentadas, analizándolas para no permitir que se conviertan en guiones y recetas que determinen la experiencia en las instituciones.

Si bien es difícil romper con esas cuestiones instituidas en tan poco tiempo (las prácticas de enseñanza en el aula están diseñadas para llevar a cabo Talleres de Realización Audiovisual de 16 horas reloj), los talleres promueven en los destinatarios experiencias que pensamos que no son frecuentes en las escenas institucionales cotidianas. Se han registrado algunos indicadores como el aumento de la asistencia de niños/as y jóvenes en los días en que se dictan los Talleres que, entre otros efectos de la propuesta de taller como la participación con compromiso en la producción de obra, nos mueven a pensar que los proyectos que llevan a cabo nuestros

estudiantes aportan a la construcción de un espacio de quiebre –en un sentido favorable- en lo instituido, en los modos reificados o cristalizados del hacer institucional.

### A modo de cierre

El sentido de la experiencia de Formación Docente universitaria que presentamos en este trabajo, recobra mayor fuerza en este contexto histórico. Sostenemos un proyecto de Universidad pública que forma parte de un proyecto de Estado que es preciso defender y proteger de los embates del Neoliberalismo. El proyecto de Estado centrado en el trabajo, producción, soberanía necesita de profesionales con conocimiento teórico pero, sobre todo, con saber hacer situado que dé respuesta a las problemáticas y desafíos de nuestro actual momento latinoamericano.

El tipo de educación – y de educación artística- que queremos es parte inherente del proyecto de sociedad que defendemos. Preguntarnos, junto a los estudiantes del Profesorado en Artes Audiovisuales de la FBA de la UNLP, para qué y por qué enseñar arte en las escuelas, es la puerta que nos invita a reflexionar sobre el horizonte político que guía (rá) nuestras intervenciones pedagógicas.

En las instituciones educativas conviven elementos instituidos con elementos instituyentes. El acercamiento que los estudiantes realizan a las mismas está orientado a distinguir los momentos, los actores, los proyectos, las fuerzas en pugna que le dieron origen a la institución – en su etapa fundacional- pero también los tiempos de crisis, de cambios en las correlaciones de fuerza, de cuestionamientos y conflictos que permiten su refundación. De este modo invitamos a los profesionales de la educación en formación a posicionarse como sujetos históricos, no determinados sino condicionados por esos mitos, rituales y ritos que sostienen lo instituido. Reconocer, interpretar -e interpelar- la complejidad de la cultura institucional; la red de significados y significaciones que circulan y dan sentido a la institución; identificando la/s concepción/es de arte y de enseñanza del arte que allí conviven está orientado a que los futuros docentes se posicionen como sujetos de transformación y no como actores con un guión ya escrito por otros.

Fundamentar y reflexionar el sentido de nuestras prácticas para defender lo que hacemos, para qué lo hacemos, desde dónde lo hacemos, permite defender la Enseñanza Artística desde una concepción que amplía los márgenes de posibilidad, en direcciones en las que ninguna otra disciplina puede hacerlo. Defender la Enseñanza Artística como herramienta de transformación y emancipación en los ámbitos educativos es defender el proyecto de Universidad y de Estado, Producción y Trabajo que queremos.

### Bibliografía

Brusilovsky, S (1992) Criticar la educación o formar educadores críticos. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol.2, Buenos Aires: Tusquets.

Davini, M.C. (2010). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.



# CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL  
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN  
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de  
Ciencia y Técnica  
IPEAL

facultad de  
bellas artes

SECRETARÍA DE  
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. -1ºed.2ºreimp. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner .W.E. (1972). *Educación la visión artística*. Cap.1 y Cap.6. Buenos Aires: Paidós
- Filpe, A y Zapparart, E. (2014). “Innovación curricular en la formación de profesores: nuevas estrategias para nuevos escenarios”. Trabajo publicado en el libro *Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas* editado por las III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado. UNMdP.
- Jiménez, J. (1986). *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Cap 3. “El universo del arte”. Madrid: Tecnos.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed.Lartes.
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.