

¿DOCENTES ARTISTAS O ARTISTAS DOCENTES?

Representaciones acerca de la educación artística

ARTIST TEACHERS OR TEACHING ARTISTS?

Representations on Artistic Teaching

CLAUDIA BRACCHI

cbracchi@gmail.com

Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación A. Facultad de Bellas Artes.
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

AGUSTINA QUIROGA

agustinaq@yahoo.com

Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación A/Historia Social General B.
Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Recibido 3/12/2018 | Aceptado 16/3/2019

Resumen

El artículo expone algunos resultados del trabajo realizado en el marco de la cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. El objetivo fue analizar las representaciones acerca del arte y de la enseñanza artística de los y las jóvenes que eligen realizar estudios superiores universitarios del campo artístico, y de qué manera inciden en sus trayectorias educativas. Para ello, se tomaron los trayectos formativos realizados por los y las estudiantes que se inscribieron en la asignatura en el período 2014-2017. En este trabajo, invitamos a reflexionar, a partir de la experiencia de la cátedra, en torno a las concepciones de arte que se encuentran en tensión y las representaciones acerca del arte y de la formación para la enseñanza artística que tienen los y las jóvenes universitarios.

Palabras clave

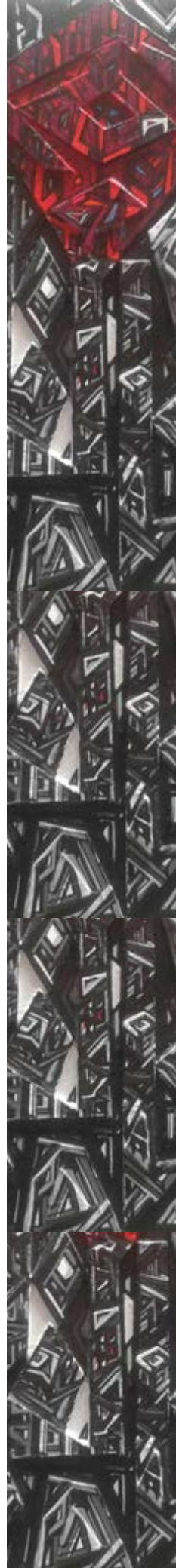
Trayectorias educativas; educación artística; formación docente

Abstract

The article presents some results of the work carried out within the framework of the Fundamentals of Education Chair of the Faculty of Fine Arts, National University of La Plata. The objective was to analyze the representations about art and artistic education, and the young people who choose to undertake university studies in the artistic field, and how they influence their educational trajectories. For this, the training journeys made by the students who enrolled in the subject in the period 2014-2017 are included. In this work, we invite you to reflect, from the experience of the chair, around the conceptions of art found in the tension and the representations about the art and the formation for the artistic education that the young university students have.

Keywords

Educational trajectories; artistic education; teacher training



Este artículo nace en el marco de la cátedra Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación de la Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dicha asignatura se encuentra destinada a estudiantes de las carreras de Profesorado en Artes Plásticas e Historia de las Artes Visuales y es parte del bloque de la formación pedagógica. El objetivo que se propone es analizar las representaciones acerca del arte y de la enseñanza artística de los y las jóvenes que eligen realizar estudios superiores universitarios del campo artístico —específicamente artes plásticas— y de qué manera inciden en sus trayectorias educativas.

Para ello, se tomaron los trayectos formativos realizados por alumnos y alumnas que se inscribieron a la asignatura en el período 2014–2017, así como también las representaciones acerca de la enseñanza del arte a partir de encuestas administradas a inicios de cada ciclo lectivo. De esta manera, por un lado se presentan las trayectorias educativas de quienes realizan la carrera de Artes Plásticas, dando cuenta de una de las tendencias encontradas en el período, tal como la postergación de las materias de carácter teórico de la formación común y la prioridad de las asignaturas de tipo *taller*. Este hecho llevó a que los y las estudiantes lleguen a cursar Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación de manera condicional o como oyentes, debido a las asignaturas correlativas del plan de estudio.

Por otro lado, se construyeron algunas explicaciones ante esta tendencia y se implementó un relevamiento en la cátedra a inicios de cada ciclo lectivo en el período señalado anteriormente, a fin de indagar las representaciones que tienen quienes cursan sobre la educación artística y su enseñanza.

El análisis del material posibilitó encontrar que, más allá de la intención general de la FBA de promover la concepción del arte como campo de conocimiento, de producción de imágenes ficcionales y metafóricas, contextualizadas y que implica un saber hacer que puede ser enseñando y aprendido, en las representaciones de los y las estudiantes en formación parece mantenerse la idea de que el artista produce y, en un segundo lugar, enseña.

La formación para la enseñanza suele ser visualizada por los y las jóvenes como parte de la formación teórica proveniente del campo de la pedagogía, las ciencias de la educación y la sociología de la educación. A su vez, encontramos representaciones acerca de la enseñanza del arte como una esfera desligada de la producción artística. De esta forma, se hacen presentes ciertas tensiones entre la idea del artista productor y la del artista docente, lo que fortalece, de alguna forma, la dicotomía práctica-teoría.

En este trabajo, invitamos a reflexionar, a partir del caso concreto de la experiencia de la cátedra, en torno a las concepciones de arte que se encuentran en tensión y las representaciones acerca del arte y de la formación para la enseñanza artística que tienen los y las jóvenes universitarios/as.

Pensar las trayectorias educativas

Analizar y comprender las trayectorias sociales y educativas de los sujetos implica desde el posicionamiento adoptado no anclar en las explicaciones que hacen foco en las elecciones y las responsabilidades individuales, sino tener en cuenta las posiciones que los sujetos

ocupan en el espacio social, por lo que para «estudiar los recorridos sociales o educativos de los y las estudiantes es necesario ponerlos en diálogo con el contexto sociohistórico, cultural e institucional en el que estos se desarrollan» (Bracchi & Gabbai, 2013, pp. 23-24). El análisis, entonces, supera la dicotomía sujeto-condiciones socioculturales y económicas e invita a pensarlos de forma integral y relacionada.

Usualmente, se suele pensar que las trayectorias educativas suponen un recorrido lineal, continuo y homogéneo. Sin embargo, las trayectorias reales de los y las estudiantes son más bien sinuosas, intermitentes, heterogéneas. Es decir que se entienden las trayectorias educativas como aquel recorrido que realiza cada sujeto, en el cual encontramos retrocesos, abandonos, repitencias —sea en el ámbito formal o no formal educativo—, y se deja a un lado la mirada lineal y única (Gabbai, 2012). De esta manera, hablar de trayectorias significa hablar de recorridos complejos, de experiencias diversas. Muchas veces, la política educativa, el Estado y los docentes tienden a fomentar trayectos lineales y continuos, con un sistema educativo cuya organización es por niveles y una propuesta graduada año a año (Toscano y otros, 2015). Sin embargo, esto no siempre se encuentra en diálogo con las trayectorias reales de los sujetos. Es así que podemos reflexionar en torno a las plurales formas de transitar el sistema educativo y contemplar la variedad de recorridos posibles.

En las trayectorias universitarias¹ nos encontramos con algunas particularidades que consideramos relevante señalar. Por un lado, si bien en los planes de estudio de las carreras se prevén asignaturas correlativas, los sujetos tienen más posibilidades de elección de recorridos, postergar ciertas asignaturas y priorizar otras. El hecho de poder ir aprobando materia a materia y no año completo otorga ciertos grados de autonomía a la elección por parte de los y las estudiantes. De esta forma, la *carrera* en gran parte la constituye cada sujeto, quien es autónomo en términos de gestión de su propia formación profesional.

Ahora bien, más allá de las elecciones de los y las jóvenes, existen ciertas prácticas o *habitus* (Bourdieu, 1995) institucionales que suelen influenciar en los trayectos educativos. «Todo recorrido académico se encuentra influenciado, entre otras cuestiones, por la oferta educativa, las políticas, las instituciones y su organización, así como también por los vínculos pedagógicos» (Quiroga, 2017, p. 21). De esta manera, al interior de las instituciones educativas se establecen relaciones intersubjetivas que producen «mediaciones que intervienen entre lo estructural y lo subjetivo, y que éstas pueden ampliar oportunidades de los sujetos» (Toscano y otros, 2015, p. 2). Es así que pensar en clave de trayectorias educativas nos invita a reflexionar desde una perspectiva relacional, para comprender que los trayectos formativos del estudiantado se encuentran atravesados por elecciones subjetivas, prácticas culturales institucionales, condicionantes socio-económicos, políticas públicas, relaciones pedagógicas e incluso afectivas.

Tener la responsabilidad política de la formación inicial de las y los docentes que se desempeñan en el campo educativo, cuya formación de base es en arte, implica una reflexión permanente, ya que se hace necesario deconstruir algunos mitos que aún permanecen sobre la educación en general y la enseñanza artística y el lugar que el arte

¹ Recordemos que el nivel superior es no obligatorio.

tiene en la escuela, en particular. Por ello, se considera necesario pensar y repensar esa formación inicial de los y las estudiantes que eligieron la formación para ser maestras y maestros, profesoras y profesores.

En ese sentido retomamos los aportes de Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014) sobre la categoría de *posición docente*. Ambos señalan que los estudios sobre la docencia se han realizado desde distintos marcos conceptuales para entenderla como vocación, oficio, trabajo y condición. Avanzan en abordar la docencia desde la categoría de *posición docente* y se apoyan en aportes de perspectivas posfundacionales, y en particular en el análisis político del discurso, de manera de estudiar desde este lugar las regulaciones del trabajo docente. La configuración de una posición docente supone la producción y la puesta en circulación de discursos acerca de la tarea de enseñar y, de esta manera, el análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes las viven se vuelve central. Se considera necesario trabajar sobre la formación inicial docente pero teniendo en cuenta las identidades propias de esa formación.

Algunas características de la formación inicial

Los y las estudiantes que realizan la carrera de Profesorado en Artes Plásticas en la FBA cursan la materia Fundamentos de la Educación en el cuarto año de la carrera. La formación profesional cuenta con materias relativas a las artes plásticas y con una serie de asignaturas que pertenecen a la formación general, de carácter teórico, y que suelen ser compartidas con estudiantes de otras carreras. Estas son: Historia Social General, Identidad, Estado y Sociedad en Argentina y Latinoamérica, Fundamentos estéticos, Teoría de la Práctica Artística, Epistemología de las Artes, Metodología de la Investigación, Fundamentos Psicopedagógicos y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. La formación pedagógica específica se encuentra abordada especialmente por las últimas dos materias mencionadas y están previstas para los dos últimos años de la carrera.

En los últimos años, se ha manifestado una tendencia que se repite. A inicios del ciclo lectivo se inscriben para cursar la materia Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación, pero alrededor del 20% de los cursantes no cuenta con las materias correlativas aprobadas para poder hacerlo. Por lo tanto, se anotan en la asignatura de manera *condicional* y en la primera mesa de finales se comprometen a rendir las materias que adeudan. Más allá de la cuestión burocrática y los cuestionamientos pedagógicos en torno de la figura de la *condicionalidad*, este hecho recurrente nos llevó a formularnos algunas preguntas en torno al proceso formativo de estos jóvenes: ¿por qué los y las estudiantes se atrasan con algunas asignaturas de formación teórica? ¿por qué no encuentran prioritario rendir aquellas asignaturas?

En este hecho, que adquiere frecuencia cuando se toma como recorte la asignatura y un período de tiempo para su análisis, se observa como una práctica habitual lo que se ha tomado como objeto de análisis y reflexión. ¿Podemos encontrar ciertos sentidos y representaciones en torno a la formación pedagógica y artística? Esta tendencia en los trayectos formativos se ha ido consolidando con el correr de los años. Durante el período 2014-2017, encontramos los siguientes datos: en el año 2014 de quienes se habían

inscripto a la materia el 27% cursaba de manera condicional,² en 2015 ese porcentaje fue del 25%, en 2016 del 30% y en 2017 la cifra fue del 21%.³ Más allá de las variaciones, podemos observar que existe una clara constante: un poco más del 20% se acercan en abril a iniciar las clases en la asignatura lo hacen de forma condicional.

Este hecho da cuenta de una trayectoria educativa realizada por los y las estudiantes que se repite cada año y que remite a prácticas de elección de cursos a seguir, organización de la carrera académica y jerarquización de asignaturas por parte de los sujetos que aprenden. La postergación de los exámenes de carácter teóricos y el argumento, frecuentemente anunciado por alumnos y alumnas, de que las correlatividades entre materias son una cuestión administrativa que frena sus recorridos académicos, nos llevó a formularnos interrogantes acerca de las concepciones y las representaciones que tienen del arte y de la formación docente. De esta manera, desde la cátedra, al inicio de cada ciclo lectivo se administra una encuesta con diversas preguntas a fin de conocer las expectativas que poseen en torno a la educación y la docencia.

Representaciones sobre la enseñanza artística

Las preguntas suministradas a quienes se inscriben a inicios del ciclo lectivo durante el período señalado presentaron ciertos puntos en común que son significativos. Por un lado, las opiniones acerca de la *educación* suelen ser aquellas que la entienden como un sistema en el que se transfiere cierta información, valores, acceso al conocimiento, la transmisión de saberes, la escuela y las instituciones educativas, y como aquello que brinda herramientas. Por otro lado, los y las jóvenes vinculan la *enseñanza* con la trasmisión. Este concepto es el que aparece con mayor frecuencia en las respuestas. Un dato que resulta llamativo para destacar es que cuando se les pregunta «¿qué es para usted un buen docente?», en casi ningún caso se menciona a la tarea docente haciendo referencia a las artes plásticas, sino que son respuestas generales, como por ejemplo: «Una persona que sabe explicar de forma simple y concisa, con ganas y pasión, el conocimiento a sus alumnos»; «Es aquel que puede llegar al alumno, generarle incertidumbres, preguntas, cuestionar lo establecido»; «Un buen docente es quien genera inspiración y ganas de aprender en el alumno, quien despierta inquietudes y facilita herramientas con las que se vincula a la sociedad»; «El que genera un cuestionamiento, una pregunta, el que rompe con la comodidad de la monotonía del pensamiento estándar de ciudadano».

Los y las estudiantes se encuentran cursando la carrera de Profesorado en Artes Plásticas y se puede observar que en sus respuestas no dan cuenta de la docencia en el campo del arte, sino más bien la tarea docente general como parte de su propia biografía escolar más que una elección de un campo del cual serán parte. Quizás, y lo más probable, es que al inicio de la cursada muchos no se proyecten aún como futuros docentes del campo

² Cabe señalar que los y las estudiantes condicionales comienzan a cursar en abril con la condición, justamente, de rendir en la mesa de mayo la materia correlativa que adeudan. Aquí observamos tres tendencias: algunos rinden y aprueban, otros desaprueban y están aquellos que no se presentan a rendir. En los últimos dos casos, encontramos que muchos jóvenes deciden continuar cursando la materia de forma libre o como oyente, para a futuro presentarse a examen final bajo la condición de libre.

³ Los datos fueron obtenidos analizando las inscripciones realizadas en la Cátedra.

artístico, o tal vez pocas veces en su trayectoria académica se haya hecho mención a este posible ejercicio profesional.

La Reforma Universitaria de 1918 dejó establecidos los tres pilares de la Universidad Pública: la formación para la investigación, para la enseñanza y la extensión universitaria. En las artes plásticas, la FBA es una de las instituciones que forma la mayor parte de los y las docentes que luego ejercen en las escuelas de distintos niveles y modalidades de la enseñanza. A pesar de este dato, alumnos y alumnas suelen argumentar que cursan el bloque de formación pedagógica para trabajar como docente como fuente de ingresos económicos. En pocos casos la docencia es una elección, sino que lo hacen para tener otro título que seguramente podrá favorecerle fuentes laborales, aunque no sean muy bien remuneradas. Ante la pregunta «¿qué expectativas tiene en relación con esta cursada?», respondieron: «Adquirir herramientas y ampliar mis horizontes en relación a la docencia. También saber cómo entrar en el sistema educativo y concursar para conseguir trabajo»; «Al hacer en paralelo la Licenciatura y el Profesorado, sé que esta es la primera materia que se separa de la Licenciatura, por eso espero que sea la cursada que me acerque a lo que en verdad es la docencia, brindándome materiales y herramientas que aún no he tenido»; «Quisiera que esta materia logre despertar mi motivación de enseñar, más allá de verlo como una herramienta»; «Poder desarrollar un buen marco teórico, poder leer muchos autores interesantes y que se genere un buen debate en el aula»; «Vine sin ninguna expectativa, sí con ganas de formarme. No tengo ningún acercamiento previo a la docencia».

Con estas respuestas, se puede observar que la docencia es algo novedoso y un campo desconocido. Si bien estos jóvenes se encuentran hace cuatro años en la educación superior, e inscriptos en la carrera de Profesorado, recién en este momento se encuentran con su posible posición como docentes e incluso pareciera algo todavía desconocido, cuando en realidad conviven con la docencia desde hace años. Los análisis realizados hasta el momento de este estudio, nos posibilitan señalar que probablemente en su formación universitaria previa se ha mencionado escasamente el hecho de que su campo profesional será la docencia, específicamente la educación artísticas, y la producción de obra parece estar de manera desvinculada a la pedagógica.

La descripción antes realizada nos habilita, a esta altura del trabajo, a mencionar dos cuestiones a modo de síntesis. La primera está vinculada a las trayectorias educativas, ya que se puede observar que los y las estudiantes priorizan las asignaturas de tipo taller o de producción⁴ y postergan aquellas de la formación general y teóricas. De esta manera, se ha visto desarticulada en el 20% de casos la formación integral que sintetizaría la formación educativa desde la praxis.

La segunda tiene que ver con que los alumnos y las alumnas no se han proyectado como futuros docentes, sino más bien como artistas plásticos. En este punto, se vuelve a escindir quién produce de quién enseña, o al menos cuesta visualizarlo de forma integral.

⁴ La enseñanza del arte no se restringe solo a los momentos de análisis y crítica, sino que acompaña todos los procesos de producción artística, según la Resolución 111/2010 del Consejo Federal de Educación. Esta resolución da cuenta del paradigma donde se ubica la propuesta de enseñanza basada en un modelo crítico y contemporáneo, acorde a la de la FBA.



A continuación, presentaremos algunos de los enfoques coexistentes acerca de la educación artística para conocer cuáles de ellos han ejercido influencia en los y las estudiantes.

Concepciones en tensión de la educación artística

El modo de concebir el arte tiene derivaciones directas en el posicionamiento respecto de la educación artística. Varios autores, como Imanol Agirre Arriaga (2005), Elliot Wayne Eisner [1972] (2005), Daniel Belinche y María Elena Larrègle (2006), han analizado, sistematizado y presentado los enfoques en torno al arte y la enseñanza artística. En términos generales, se pueden presentar cuatro grandes concepciones que mencionaremos a continuación.

En primer lugar, la concepción logocentrista (Agirre Arriaga, 2005) o tradicional de la educación artística. En esta perspectiva se suele comprender que el arte es un conjunto de saberes que son transmitidos mediante la educación artística, haciendo hincapié en la norma y el procedimiento. La metodología de enseñanza común es el conocido método global de Comenio (Dussel & Caruso, 1999) en el que el docente enseña a todos al mismo tiempo. Existe, de esta manera, una dirección sabia y experta por parte del maestro, con metodología precisa y ejercicios frecuentes. La idea subyacente en este modelo es la del *genio creador*, entendiendo que la producción artística es producto de las facilidades o *dones* con los que cuentan algunos sujetos. En el enfoque tradicional «se hace foco en los alumnos con talento, entendido ese talento como un conjunto de habilidades —innatas o hereditarias— que permiten aprender los conocimientos teóricos fácilmente y llevarlos a la práctica» (Belinche & Larrègle, 2006, pp. 13-14). Asimismo, se hace foco en la adquisición de ciertas habilidades de representación o mimesis de la realidad. Cabe señalar que el campo artístico, en la lucha por el reconocimiento como campo del saber o académico, se entrelazó con las ideas dominantes de la razón y la norma.

Otra perspectiva de educación artística es la conocida como *libre-expresivista*, centrada en la capacidad que tiene el arte para generar sensibilidad y la posibilidad de la autoexpresión creativa. Como explica Agirre Arriaga (2005), si la concepción tradicional se caracteriza por su fuerte vinculación con la razón, en esta opción son los aspectos de tipo sensorial, sentimental y emocional los que se encuentran presentes en las propuestas estéticas y formativas.

Libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad, imaginación y genialidad son, por ello, los conceptos claves de la opción educativa basada en la autoexpresión que están estrechamente entrelazados en la densa maraña romántica (p. 219).

La dimensión emocional es lo central en esta perspectiva, que se halla en profundo diálogo con el escolanovismo y con el desarrollo de la subjetividad o del *yo*, siguiendo a Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain⁵ (1972). Aquí el docente es un guía, pero la

5 «El arte puede desempeñar un papel en el desarrollo del *yo*, especialmente en el caso de los niños más pequeños; esto es tan importante que aun cuando no hubiera otra razón ya justificaría la inclusión del arte en los programas» (Lowenfeld, 1972, p. 19).

exploración y la experiencia emocional es el eje que ordena la búsqueda de los y las estudiantes. En palabras de Lowenfeld: «La perfección técnica tiene muy poca vinculación con la autoexpresión, y la producción de obras artísticas, técnicamente excelentes, puede estar muy lejos de las necesidades expresivas reales del autor» (p. 18). No podemos dejar de mencionar a Herbert Read (1964), quien a pesar de tener discusiones con María Montessori, señala que específicamente la actividad de la autoexpresión no puede ser enseñada. «Toda aplicación de una norma exterior, sea de técnica o de forma, induce en seguida a inhibiciones y frustra la totalidad del objetivo. El papel del maestro es el de un asistente, guía, inspirador, partera psíquica» (Read, 1964, p. 210). Aquí es evidente el distanciamiento con la perspectiva del arte articulada con la razón y la norma.

Una tercera mirada es la conocida como perceptualista e, incluso, *tecnicista*. Aquí, la noción de arte se encuentra ligada no tanto a lo emocional, sino a la vinculación del arte con un sistema comunicativo que pareciera ser universal. Como señala Mariel Ciafardo (2010), la lingüística en el siglo XX funcionó como un paraguas protector para las artes. El arte se presenta como un sistema de comunicación de tipo no verbal, consiste en la organización de significantes que se organizan en el ámbito semántico particular de las imágenes. Esta perspectiva entiende que pueden enseñarse de forma universal los elementos básicos del *alfabeto visual* y, así, generar ciertas reglas gramaticales. Aquí, entonces, la enseñanza deriva en la práctica de ciertas reglas descontextualizadas y técnicas repetitivas. Se ha puesto tanto énfasis en la enseñanza de los aspectos formales y conceptuales que se dejaron a un lado las producciones artísticas originales. Como se señala en la Resolución del Consejo Federal de Educación en torno a la educación artística (2010), una educación centrada casi exclusivamente en la transmisión de la técnica y el desarrollo de destrezas

[...] limita la comprensión de las producciones artísticas al dominio de lo técnico, dejando escaso margen para abordar aspectos vinculados a la interpretación contextualizada de dichas manifestaciones y, consecuentemente, para el desarrollo del pensamiento crítico y divergente (p. 6).

Finalmente, existe un cuarto posicionamiento, que entiende el arte como una forma simbólica y, por lo tanto, como un producto cultural en un contexto histórico social determinado. El arte, como campo de conocimiento, remite a un saber que trasciende lo meramente técnico y lo emocional, y a la vez los contiene. Es decir, el arte es técnica, es emoción, pero también es interpretación y se produce —e interpreta— de forma contextualizada y a través de la producción poética. Como producto cultural, abarca no solo la instancia de quien produce la obra y la obra en sí misma, sino de quien la interpreta, para completarse de esta manera el fenómeno artístico. De este modo, se entiende que el arte es un campo de conocimiento, de producción de imágenes ficcionales y metafóricas (Consejo Federal de Educación, 2010). Desde esta concepción, el fenómeno artístico se constituye como producto 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. En este enfoque, la enseñanza del arte no se basa únicamente en la contemplación y análisis de la obra, sino en la producción.

Estos enfoques conviven en la formación profesional de aquellos que eligen ser artistas y es difícil encontrarlos de manera pura y acabada en las aulas, sino que son más bien tipos ideales. Ahora bien, estas concepciones del arte intervienen y alimentan saberes y prácticas que se desenvuelven en el ámbito académico. Y es aquí que nos atrevemos a arriesgar algunas respuestas, a modo de hipótesis, ante los interrogantes que nos formulamos.

Hacia la superación de la falsa contradicción

Retomando lo señalado en apartados anteriores se puede señalar dos grandes tendencias observadas en los trayectos educativos de los y las estudiantes del Profesorado en Artes Plásticas. Una tendencia es la opción que realizan de priorizar la formación práctica a través de los talleres de manera desvinculada, en algunos casos, de la formación de carácter teórica o de la llamada *formación general*. El resultado de esto es un recorrido académico que desarticula la formación integral. ¿Qué perspectiva puede haber promovido esta práctica? Respecto a la fragmentación que observamos entre las asignaturas enunciadas por los y las estudiantes como *talleres* y las *teóricas*, encontramos que es posible que aquellas miradas que escinden la técnica de lo conceptual, presente en la concepción perceptualista y tecnicista, puede haber promovido esta tendencia. Esto no quiere decir que suceda de forma acabada en la realidad, sino que ciertas prácticas institucionales y estudiantiles legitiman la idea de poder formarse desde lo *práctico* y luego continuar con lo *teórico*, como si en la producción artística la mano y la mente funcionaran desarticuladas. La otra tendencia es que a esta fragmentación se le suma la lejanía respecto de la formación docente para este campo. Gran parte del estudiantado recién en los últimos dos años de la carrera comienza a pensarse como posible docente, pero desde el inicio de sus estudios universitarios se piensa como artista. Reflexionando en torno a las representaciones de los y las cursantes respecto a su formación, se encontró cierta noción de que el artista produce obras, y de manera secundaria enseña. La formación pedagógica suele ser percibida como formación teórica, y por momentos, las representaciones sobre la enseñanza del arte parecen ser un campo un tanto desvinculado de la producción artística, a pesar de que en el posicionamiento crítico (cuarto enfoque) se señale lo contrario. De esta forma, se hacen presentes ciertas tensiones entre la idea del artista productor y la del artista docente. Con relación a la lejanía manifestada por parte de los y las estudiantes respecto a la tarea docente del artista (es decir, ellos), puede ser vinculada a aquellas miradas centradas en el arte como exploración y búsqueda individual, donde la tarea docente puede parecer accesoria pero no central, sino más bien como guía o acompañamiento. Si se concibe al arte como búsqueda personal expresivista, es probable que la enseñanza del arte y la pedagogía se encuentre un tanto relegada y no visualizada como perfil profesional. El artista como productor en cambio es visualizado y proyectado. Aquí se manifiesta esa tensión entre ser artista y ser docente.

Sabemos que las instituciones educativas son campos en tensión, espacios en los que se disputan sentidos y se suceden batallas culturales. En las universidades cada cátedra establece su perspectiva teórica-conceptual desde la cual se desarrolla una mirada de mundo y serán abordados los contenidos. Incluso cada docente entiende y concibe el arte, y su enseñanza, desde un modelo. La complejidad y las tensiones caracterizan al sistema educativo. Es así que las plurales miradas acerca del arte y qué significa ser artista —debate no cerrado según Pierre Bourdieu⁶ (2010)— conviven con los recorridos académicos de los y las estudiantes. La persistencia del enfoque libre-expresivista, como también el tecnicista puede ser una de las razones que expliquen las prácticas desarrolladas y las representaciones de los y las estudiantes de cuarto año. Sin embargo, estas son solo algunas posibles respuestas a los interrogantes que este estudio se formuló respecto de las tendencias de los trayectos educativos de alumnos y alumnas que merecen ser abordadas e investigadas en futuros trabajos.

Para finalizar, se considera necesario afirmar que las concepciones en torno al arte se encuentran en tensión y forman parte de las plurales perspectivas que interactúan con los recorridos académicos estudiantiles. La prioridad de asignaturas de un tipo y no de otro, o la elección de ser artista productor o docente —cuando en realidad pueden convivir— son habituales decisiones con las que nos encontramos cada año en nuestra tarea docente, y consideramos necesario profundizar los análisis a los fines de pensar y re-pensar la educación universitaria en general y la formación docente en los distintos campos en particular, de manera de contribuir a generar condiciones de mejoramiento de la educación a la vez de continuar ampliando el derecho a la educación superior.

Referencias

Agirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona, España: Octaedro/EUB y Universidad Pública de Barcelona.

Belinche, D. y Larrègle, M. E. (2006). *Apuntes sobre apreciación musical*. La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Bourdieu, P. (1995). La lógica de los campos. En *Por una antropología reflexiva* (pp. 63-78). Ciudad de México, México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. Kaplan (Dir.), *Culturas Estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.23-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Ciafardo, M. (2010). ¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-8. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1799>

Consejo Federal de Educación. (2010). Resolución N.º 111 «La educación artística en el sistema

6 Según Bourdieu (2010) el artista es aquel de quien los artistas dicen que es un artista, o bien el artista es aquel cuya existencia en cuanto artista está en juego en ese juego que el autor llama campo artístico.



educativo nacional». Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14862.pdf>

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Eisner, W. E. [1972] (2005). *Educación la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.

Gabbai, M. I. (2012). *Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Lowenfeld, V. y Lamber Brittain, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Quiroga, A. (2017). Todos entran ¿todos juegan? Políticas de inclusión en la FBA. *Metal*, (3), 18-28. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/456>

Read, H. (1964). *Educación por el arte*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>

Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. Ponencia presentada en las 11.º Jornadas de Sociología 2015. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-061/782.pdf>