

Debates acerca de la formación docente en artes

ORCE, Victoria / UBA- UNA - vic.orce@gmail.com

BURRE, Marina / UNA – UNLP mcburre@gmail.com

MARE, Alejandra / UNA – Universidad Nacional de las Artes -alejandra.mare@gmail.com

Mesa temática: Arte y educación: entre las intenciones y prácticas en la formación docente

Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: debates - curriculum - artes - formación docente*

› **Resumen**

- › La producción de conocimientos en torno a la enseñanza de las artes en el Nivel Superior y, en especial, a la de su enseñanza en la formación docente, constituye un objeto cuya exploración se encuentra en curso.
- › En este trabajo presentamos algunas reflexiones que resultan de dos proyectos de investigación que desarrollamos como equipo, uno finalizado y otro en curso, pertenecientes a las Convocatorias de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Ambos proyectos, anclados en el Área Transdepartamental de Formación Docente, están centrados en la articulación entre las artes y el curriculum como temática general y más específicamente, entre la formación docente en Artes y los usos de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las Artes.
- › En el proyecto actual, Artes y Educación: entre la intención y la práctica. Dimensiones sociológicas y didácticas, nos propusimos realizar un estudio descriptivo y exploratorio sobre los posibles cruzamientos entre varias tensiones que consideramos fundamentales y que atraviesan la enseñanza de las artes en la actualidad: a) tensión entre intención y realidad curricular, b) tensión entre la jerarquización del arte como educación artística y la concepción tradicional del arte como entretenimiento, c) tensión entre artes, formación docente en artes y tecnologías, y d) entre la formación docente y a las prácticas que buscan articular arte y educación.

› **Presentación**

Durante el desarrollo de nuestros proyectos de investigación, encontramos algunas problemáticas y tensiones referidas a la formación docente en artes, que planteamos como debates vigentes y que esperamos resulten un aporte interesante para pensar la articulación entre artes y educación.

[Subtítulo 1] **Primer debate: El estatus curricular del arte**

Por estatus entendemos el lugar y la relación de jerarquía que mantienen los contenidos curriculares entre sí, y que se configura con variables tales como el tiempo destinado a su enseñanza, los recursos, la formación específica de los docentes, la ubicación en la arquitectura escolar, etc. Jerarquía que no es estática sino que varía según las concepciones de educación en las distintas épocas.

Se trata, por lo tanto, de un debate histórico, que se remonta al S XIX, al origen de los sistemas educativos. Las artes estuvieron presentes en el curriculum nuclear, orientado a fomentar el progreso social para construir la Nación. Se pone en práctica un curriculum normalizador que define, a partir del criterio de utilidad, el fin de la educación moderna: “preparar para la vida” como ser biológico, como ser productivo, como miembro de la familia, como ciudadano, como individuo, que son las principales actividades de la vida humana (Spencer, 1983: 36, en: Dussel, 2001: 66). El curriculum nuclear concibe diferentes estatus a las asignaturas, ubicando a la lengua estándar y a las ciencias en un lugar de privilegio, mientras que las artes quedan ligadas a la economía doméstica con un fuerte sesgo disciplinador moral y social. En el curriculum del bachillerato, las artes corrieron mejor suerte, resultaron un lujo, porque formaron parte de la enseñanza humanista de las elites, la educación estética de la sensibilidad, el aprecio de las artes europeas civilizadas.

Thomas Popkewitz (1994) señala que el arte se introdujo por primera vez en el curriculum de las escuelas públicas de Boston en 1870, como “dibujo industrial”, con un doble objetivo: por un lado, la formación de individuos cualificados para el trabajo industrial, y, por otro lado, la preocupación por transmitir un saber cultural para la mejora social, a través de la formación en los valores estéticos de élite. La concepción hegemónica se basaba en la creencia de que los dibujos poseían un orden y una belleza objetiva y la enseñanza se basaba en la copia precisa de dibujos lineales realizados por adultos (Popkewitz, 1994:74)

En la actualidad, el estatus de las artes parece haber mejorado a nivel intencional. Esto se constata en los diseños curriculares vigentes, que presentan una jerarquización de las artes, dado que no se reducen a las actividades prácticas (aprender a coser, a bordar) y el dibujo caracterizado por fomentar la concentración, la prolijidad, el orden, sino que se propone en un sentido amplio, la *educación artística*, que comprende cuatro lenguajes: artes visuales, danza, música y teatro. Sin embargo, en la realidad de las escuelas se encuentran muchísimos problemas para enseñar artes: la distribución real de la carga horaria (materias con escasa carga horaria), la falta de lugar en la arquitectura escolar, escasez de materiales específicos para trabajar, la recomendación por parte de la supervisión y/o dirección de no zapatear en la hora de folklore debido a que hace mucho ruido, no ensuciar ni desordenar el aula en la hora de plástica, el alto costo materiales (temperas, acuarelas, pinceles, etc.). Sin embargo, los estudiantes legitiman la compra de libros de textos y manuales para las “materias importantes” como lenguas, matemática, ciencias. Por otro lado, las formaciones nuevas como las especializadas en teatro y danzas y particularmente, los docentes de Expresión Corporal[i] tienen una especial dificultad en la inserción en las escuelas comunes. En cuanto a su inserción, se produce una batalla por los puestos de trabajo con los profesores de Educación Física. Esta última tuvo un estatus más

elevado desde el curriculum nuclear cuyo fin fue educar el cuerpo de los hombres y mujeres de la Nación a partir de movimientos corporales masivos, mecánicos, disciplinadores. Por el contrario, la Expresión Corporal libera el cuerpo a través de los movimientos conscientes, que se fundamentan en una concepción monista del cuerpo y mente.

Los cambios que proponen las reformas curriculares, en las últimas décadas, la mayoría de las veces, desconocen la realidad escolar. Por un lado, sostienen, a nivel intencional, el logro de un sistema educativo integrado, único, para superar la diferenciación y segmentación del sistema educativo; pero en la realidad de las escuelas, se hace muy compleja la contextualización del curriculum, un ejemplo, está en la propuesta de la educación artística en los textos curriculares que está a distancia muy grande de implementarse en las escuelas por las dificultades mencionadas. La enseñanza artística sigue siendo de bajo estatus y aún más, en cada circuito escolar varía ese estatus en relación con la utilidad de las artes. En escuelas generalmente privadas, destinadas a clases medias y altas, se suelen preparar muestras artísticas anuales cuyo fin suele ser más publicitario que educativo. En las escuelas de los contextos desfavorecidos sigue predominando el lugar de las artes para solucionar los problemas sociales y de convivencia al interior de la escuela.

Históricamente, los profesores de artes eran los encargados de la decoración de la escuela cuando se abría a la comunidad durante los actos escolares. Hoy las efemérides en su gran mayoría han perdido valor social, si bien los actos escolares siguen siendo parte del curriculum y se convoca a los profesores de las artes para su organización, es más importante la muestra artística anual. Es decir que hoy la relación escuela -mercado condiciona el lugar de las artes en la escuela.

Por último, en la actualidad la formación docente en artes está a cargo de universidades e institutos de formación docente, está en constante proceso de democratización, más estudiantes y más profesores de artes y se abrió la posibilidad de formación a sectores populares. Al interior de la formación artística persisten matrices tradicionales en cuanto al estatus elevado de visuales y de música sobre la formación en danzas y teatro.

Planteamos la necesidad de debatir las problemáticas que se presentan sobre el estatus de las artes en el curriculum atravesadas por la tensión entre la intención y la realidad del curriculum. Estas problemáticas reproducen tradiciones conservadoras que entran en contradicción con la democratización de la formación docente en artes.

[Subtítulo 2] **Segundo debate: Profesor/artista nato vs. profesor/artista formado**

Resulta frecuente encontrar en la formación del profesorado en Artes la representación de que para el arte se nace con ciertas sensibilidades, con cierta predisposición para el despliegue emocional. En todo caso, la formación del artista y del docente parece tener en común la posibilidad de desplegar cualidades o atributos que están innatos. En términos de Bourdieu (1998), las representaciones subjetivas de los profesores y alumnos de Artes sobre el talento innato parten de un supuesto que se naturaliza en este tipo de discursos, que es la distinción social para los portadores de “genio creativo” que legitima las diferencias sociales al interior de la vida educativa.

En este sentido, podríamos decir que el innatismo del genio creativo hace al artista y constituye un patrón de distinción que aparentemente el docente en artes necesita.

Es habitual, también, encontrar en las prácticas educativas argumentaciones que justifican la desigualdad educativa responsabilizando a los sujetos (alumnos) del éxito y del fracaso escolar.

Metáforas tales como: “sos un cascote”, “no te da la cabeza”, “es poco lúcido” o en el caso del Arte, visiones románticas como “la musa inspira al genio creador”, “tiene ángel o sensibilidad artística”, funcionan como constructos dicotómicos. Estos constructos operan con eficiencia al regular la clase, reproduciendo diferencias individuales que justifican los buenos y malos alumnos, y de este modo, la división social del trabajo. Son expresiones de sentido común que encierran y solapan teorías innatistas de la inteligencia de origen biológico. El innatismo considera a la inteligencia como sustancia, como cosa que se puede manipular o estimular desde el exterior hasta cierto punto, porque dependerá de la plasticidad como cualidad natural. La medición de la plasticidad se hace a través de los test de Coeficiente intelectual (CI). La Psicología experimental y Antropología Biológica durante el S XIX hicieron sus aportes científicos al respecto.

Desde una perspectiva sociológica crítica se cuestiona la creencia social de la existencia de variaciones innatas en individuos porque fundamentan las desigualdades en las sociedades capitalistas. Estas desigualdades son producto de la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas. Las teorías innatistas, al afirmar el carácter natural del artista, dejan fuera de consideración que el artista se forma, no nace para serlo. La formación depende, en gran parte, de las oportunidades culturales y sociales que una persona tiene durante su trayectoria social y educativa así como también del contexto socioeconómico y cultural de su entorno.

Las representaciones sociales que asignan al arte la función exclusiva de expresar las habilidades creativas innatas de las personas, conllevan la idea de que el arte no puede enseñarse ni aprenderse. En esta línea de razonamiento nos preguntamos, ¿qué lugar le queda a la formación docente en Artes? Un lugar complejo sin dudas, de bajo estatus, que instala la idea de que los artistas son más prestigiosos que los docentes. Y que potencialmente tiene como efecto contraproducente que la clasificación artista /docente en artes termina legitimando las diferencias sociales.

[Subtítulo 3] Tercer debate: Artes, educación y tecnologías

Consideramos que una tensión presente en el campo de la formación docente en Artes, refiere a la articulación con las tecnologías. En este sentido, vamos a dividir el planteo de este tercer debate en cuatro grandes aspectos (relacionados entre sí):

a. La concepción de tecnología de los docentes noveles y en formación.

Podemos señalar que esta concepción remite en general al dominio focalizado en la WEB (y en particular a ciertos servicios que ésta posibilita, en especial los referidos a búsquedas de información y contacto con otros) y en la telefonía celular contemporánea (que suma la posibilidad del registro visual y/o audiovisual a la de contacto con otros), seguido de otros dispositivos tecnológicos -iPod, tablets-. Por lo anterior, la tecnología se concibe prioritariamente como producción histórica-cultural bastante reciente caracterizada por dotar a los actores de posibilidades de comunicación verbal (ya privada o colectiva) y de acceso, registro y/o almacenamiento e intercambio rápido de información diversa (textos, imágenes, videos, música). Observamos además que tanto las tecnologías inherentes a la producción de bienes o servicios entramados tempranamente en su vida cotidiana -v.g. pizarrón- como las propias de la producción artística en sus despliegues más tradicionales en los distintos lenguajes artísticos -v.g. técnicas de representación visual y de serialización de la imagen; iluminación; registro y

reproducción serial sonora y audiovisual, etc- no son reconocidas espontáneamente como producciones tecnológicas, sino sólo tras la interrogación puntual sobre su naturaleza.

b. Las improntas en el uso de tecnologías en la formación de docentes en Artes.

El estudio de las huellas de la enseñanza (Litwin: 2005 p.19) y, en particular, las tecnologías en ella incluidas para el aprendizaje de los contenidos de los distintos lenguajes artísticos a enseñar en el ámbito escolar (según los diseños curriculares para el nivel secundario de C.A.B.A. o Pcia. de Bs. As.), posibilita advertir que más allá de la distinción de métodos, recursos didácticos y del eventual empleo de escasos dispositivos tecnológicos actuales, los contenidos remiten a una formación centrada en materiales, soportes, herramientas y procedimientos inherentes a técnicas propias de las prácticas artísticas tradicionales, sin que se encuentre destacado el empleo de las denominadas nuevas tecnologías.

c. Cuestiones en torno a la factibilidad de inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza referidas por los docentes (noveles y en formación).

Un aspecto no menor que contribuye a la puesta en tensión de las prácticas de enseñanza con tecnologías lo constituye el configurado por ciertas condiciones básicas pero imprescindibles para la eventual puesta en práctica del curriculum, entre ellas, la capacitación docente y la disponibilidad de equipamiento. De aquí que resulta de interés destacar la mención de:

- dificultades asociadas al dominio técnico y/o accesibilidad sobre equipos y/o programas, que impactan negativamente sobre las condiciones de realización de tareas previas a la clase en tanto traen sentimientos de frustración, fastidio, o inquietud;
- deficiencias en las condiciones del equipamiento al momento de inicio de la clase que afectan drásticamente el inicio o desarrollo de las propuestas, en especial por la escasa duración y número de los módulos en el caso de la enseñanza de las Artes –v.g. equipos desconectados; dispositivos faltantes que ameritan su búsqueda en otros ámbitos externos al aula-;
- carencia de disponibilidad de equipamiento de los alumnos –e.g. computadoras, celulares-, dado que aún no es homogénea en toda la población escolar.

d. Las posibles posiciones adoptadas por los docentes (noveles y en formación) para la puesta en práctica del curriculum.

En la reflexión sobre las posibles puestas en práctica del curriculum de artes por parte de los docentes se distinguen –implícita o explícitamente- ciertos factores puestos en juego, entre ellos:

- La afirmación generalizada del interés de niños y jóvenes por las tecnologías, que busca ser aprovechado.
- El presupuesto -asumido mayoritariamente- de un mayor conocimiento y dominio de las tecnologías de niños y jóvenes respecto del que poseerían los docentes, robustecido además por la creencia del acceso extendido de los alumnos a equipos (computadoras, celulares), en particular, a equipos actualizados.
- El reconocimiento (explícito o implícito) en el contexto actual de uno o más componentes que implican cierta novedad -obras; programas de diseño o edición sonora, visual o audiovisual; dispositivos; eventos específicos; o de recursos considerados extradisciplinarios- para el campo de las prácticas artísticas en las distintas disciplinas.

Esta puesta en juego habilita la priorización, lateralización o puesta en tensión de uno o más de esos factores, dando lugar –al menos- a cuatro posibles posiciones adoptadas por los docentes para llevar a cabo esa puesta en práctica. Esas cuatro posiciones (cuyas denominaciones aún mantenemos como provisionales) son:

- una *posición reactiva*, que resulta en principio una forma de sujeción casi dogmática aparte de ciertas tendencias artísticas contemporáneas e implican una ruptura súbita con el capital acumulado durante la formación inicial ante la vista recurrente de lo que en el entorno cultural-artístico (y en espacios de gestión predominantemente privada) resulta espectacular por la intervención de tecnologías. Por lo anterior, esta posible posición convoca la atención sobre cuestiones específicas de enseñanza y (más ampliamente) culturales y educativas, dado que este enfoque parece lateralizarlos ante la imperiosidad de inclusión de las producciones artísticas con tecnologías.
 - la *posición cautelosa*, dado que si bien reconoce ciertos atributos en la inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza (en especial, los recursos vinculados con la WEB y el interés de los alumnos por las tecnologías), concibe también ciertos riesgos que pueden entramar sus empleos –v.g. resultar distractivos- y malograr los resultados eventualmente previstos.
- una *posición reflexiva-crítica*, pues involucra un análisis que pone en relación tres dominios: el de los cambios en la producción artística en el ámbito local, de creciente articulación con nuevas tecnologías; el de las empresas multinacionales que estimulan esos cambios mediante distintas convocatorias a concursos con las consecuentes entregas de distinciones simbólicas y/o económicas; y el presunto compromiso de la escuela con la familiarización instrumental de las tecnologías, que favorece un tipo de producción mayoritariamente desprovista de contenidos y valores artístico-estéticos. En este sentido, esta posición pone en tensión la presunta experticia tecnológica adjudicada a los alumnos, concibiéndola más como destreza básicamente técnica, fruto de las posibilidades de los actuales dispositivos de captura de imagen o video –en particular, la multiplicidad e inmediatez de captura-. Esta posición, entonces, amplía la atención sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la imagen en articulación con otros aspectos significativos de procesos culturales y educativos, y –tácitamente- de mercado.
- una *posición táctica*, que parece adoptarse en función de la recuperación de la propia autoridad docente que se concibe debilitada, pues no considera otros atributos que justifiquen la inclusión de tecnologías en la escuela. Por lo anterior, asume como presupuesto que la demostración de dominio tecnológico en el aula fortalece la autoridad docente sustentándose en el interés de niños y jóvenes por las tecnologías.

En síntesis, y más allá de comprender las eventuales potencialidades de las nuevas tecnologías en el aula, resulta conveniente agregar una cuestión referida a los cambios (producidos o en curso) en el mercado del Arte y que implican nuevos esquemas de producción apelando en particular a la organización por proyectos –de amplia difusión ya entre las didácticas a partir de los '90-, modalidad generalmente asociada con las industrias culturales y las artes del espectáculo. Tales proyectos –consistentes con frecuencia en obras complejas o monumentales, costosas, que suscitan el interés de muchos jóvenes artistas- requieren del financiamiento del sector público o privado, siendo éste último los que más se encargan de su promoción en tanto atracción para eventuales compradores de otras obras derivadas de las primeras. En suma, se vinculan con el poder de un cierto tipo de mercado. Puede entenderse así que las innovaciones en el ámbito artístico ameritan especial atención a la hora de su inclusión incondicional en las propuestas de enseñanza, y llaman nuevamente a recordar la no neutralidad de los contenidos.

› ***A modo de cierre***

- › Hemos planteado a través de esta ponencia, tres debates actuales que atraviesan el campo de la educación artística y de la formación de docentes en artes:
 - › 1- El estatus curricular de las disciplinas artísticas,
 - › 2- La tensión entre la concepción de artista y profesor, en función de condiciones innatas y las posibilidades de enseñar y formarse,
 - › 3- El entrecruzamiento entre arte, educación y tecnología en cuatro aspectos complementarios: las concepciones de tecnología, las improntas de dichas concepciones en las prácticas de enseñanza, la factibilidad de su uso en la formación docente y las posiciones adoptadas por los docentes.

- › Creemos que todas estas tensiones tiene un anclaje histórico, cultural y social, que intentamos referir brevemente en cada caso, para dar cuenta de cada uno de los debates que se abren a su alrededor. Es por esto que suponemos que su consideración posibilita resignificar, una vez más, la complejidad que le concierne a la articulación entre las Artes y la Educación. Entendemos que la atención de esa complejidad colabora a la distinción más nítida y profunda (en cuanto a sus alcances) de las distancias que advertimos entre las intenciones curriculares y las realidades de ese particular entrecruce, tanto en sus despliegues históricos como en los más actuales que aquí pretendimos esbozar.

Bibliografía

- Burré, M. (2011): Capítulo VI La indagación didáctica de las prácticas de enseñanza en contextos físico-presenciales para el diseño de un DHD en El Dispositivo Hipermedial Dinámico Pantallas Críticas. I+D+I para la Formación Superior en Crítica y Difusión de las Artes. Traversa, O. y San Martín, P. compiladores. Santiago Argos Editor /Instrumentos.
- Burré, M. (2014): Notas acerca de la investigación sobre el desarrollo de prototipos didácticos experimentales desde la participación colaborativa con TIC en la Formación de Profesores de Artes. I Encuentro Internacional de educación. Espacios de investigación y divulgación. UNCPBA, 29,30 y 31 de 10/13 octubre de 2014. Disponible en: <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>
- Camilloni, A.; Davini, A.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1996): Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni, A. W. (2008): El saber didáctico. Bs. As. Paidós.
- Goodson, I. (2003) *Estudios del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Hillert, Flora (2011) *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.
- Litwin, E. (compiladora) (1997): Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza en el nivel superior. Paidós. SAIFC.
- (2005): Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Bs. As. Amorrortu editores.
- Moulin, R.(2012): El mercado del arte. Mundialización y nuevas tecnologías. La marca Editora. Buenos Aires.
- Orce, V. y Mare, A. (2014) “La inspiración de las musas (o resignarse a la formación). Reflexiones sobre la formación docente en artes” en *Revista Artedoc*, ATFD, IUNA, N° 2, abril, <http://artedoc.iuna.edu.ar/la-inspiracion-de-las-musas-o-resignarse-a-la-formacion/>
- Orce, V. y Mare, A. (2013) “El diseño curricular como unidad de análisis en la formación docente universitaria” Ponencia: Congreso en Docencia Universitaria, UBA/ADUBA. Buenos Aires, 17 y 18 de octubre de 2013. Disponible en: <http://www.cdu.rec.uba.ar/content/el-dise%C3%B1o-curricular-como-unidad-de-an%C3%A1lisis-en-la-formaci%C3%B3n-docente-universitaria>
- Orce, V.; Mare, A. (2010) “Sentidos y tradiciones de la investigación curricular. Aportes del campo del currículum a la formación docente en artes”, Ponencia: Primera Jornada de Investigación sobre Formación Docente en Artes, IUNA, 3 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://formaciondocente.iuna.edu.ar/userfiles/file/formacion-ocente/2011/ponencias/2011-fd-jornadainvestigacion-orce-mare.pdf>
- Orce, V.; Mare, A. & otros (2004) “Currículum e identidad” En *Revista Lenguas Vivas* N° 3-4, Buenos Aires, IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.
- Popkewitz, Th. (1991) Sociología de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Steinman, J. (2008): Más didáctica (en la educación superior). Miño y Dávila. Bs. As.