

¿CÓMO TRABAJAN LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES DEL PROFESORADO DE ARTES VISUALES?

Prof. Adriana Garbarino, Prof. Diana Santos, Prof. Sandra Pereira, Carina Barroso, Claudia Cardoso. Coord. Mr. Sonia Alzamora. Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de Gral Pico". Gral Pico, La Pampa.
laislaestrella@speedy.com.ar; sonialzamora@infovia.com.ar

Cuando al comienzo de nuestro trabajo nos planteábamos qué son las representaciones y coincidíamos en pensarlas a la luz de las categorías teóricas desarrolladas por D. Jodelet (1986) como un contenido de imágenes, informaciones y opiniones, que se relacionan con un objeto y le pertenecen siempre a un sujeto; cuando las definimos como configuradoras de una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana; cuando las explicamos como construcciones que conllevan en su elaboración una parte de autonomía y de creación individual y colectiva; cuando eso sucedía... planteamos un **objetivo general** para este trabajo:

- Conocer las representaciones de los docentes del I.S.B.A (Instituto Superior de Bellas Artes) sobre la educación artística.

Y definimos dos **objetivos específicos**:

- 1- Conocer el sentido atribuido al saber artístico.
- 2- Analizar las concepciones sobre el rol del docente de Arte.

Pues bien, estamos en condiciones de volver a presentar el alcance y los límites de esta investigación. En este sentido, vale como referencia el texto "El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros" de Simone Baillauqués (2005) quien sostiene, en términos de Charlier, que las representaciones son "instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas; las representaciones de los maestros pueden considerarse como uno de los medios que estructuran su comportamiento de enseñanza y aprendizaje"(56). Baillauqués comprende tres acepciones de la expresión "trabajo de las representaciones"(56):

1. Los efectos de las representaciones del oficio y de la formación tanto en lo que respecta al ejercicio profesional como a la dinámica de formación.
2. La puesta en marcha de una formación y del ejercicio profesional, que hacen "trabajar" dichas representaciones.
3. El trabajo de investigación sobre estas representaciones, en particular en caso de urgencia.

Es importante analizar estas acepciones confrontándolas con los objetivos iniciales de este trabajo puesto que cuando nos planteamos analizar el sentido atribuido al saber artístico, nos enfrentamos necesariamente con las representaciones del oficio y la formación que cada actor (entrevistado) había tenido en relación al arte. Diversos análisis realizamos sobre las cualidades

de estos vínculos (positivos y negativos) y cómo esta experiencia guiaba su disposición actual en este campo. ¹

Por otro lado, y aún cuando dichos encuentros y desencuentros representacionales derivara en la identificación de tres campos (del arte, de la educación y otros²) que convergían en el campo de la educación artística, fue necesario ahondar en las concepciones acerca de cómo las representaciones que tienen los docentes sobre la educación artística contribuyen en la formación del rol profesional (cómo ponen en marcha su formación) y cuáles son sus experiencias que hacen “trabajar” las representaciones.

Este último momento es el que presentaremos a continuación.

Características de la investigación

En nuestro primer análisis de entrevistas (año 2006) planteamos la conformación actual de las representaciones -encuentros y desencuentros- de los docentes del I.S.B.A sobre la educación artística, haciendo fundamentalmente hincapié en la configuración de los campos. De esta manera, pudimos contextualizar el campo de la educación artística como un lugar de hibridación disciplinar que tiñe de ambigüedad, indeterminación y flexibilidad este espacio social. Sin embargo, en esta instancia no atendimos en profundidad a la configuración de *habitus*³ que dieran cuenta de la dinámica interna del campo. En este sentido identificamos dos conflictos claves que permitieron reconocer tensiones propias de su estructura:

1. La contradicción aparente entre los argumentos que los docentes del I.S.B.A. dan en relación a su contribución académica (que la mayoría considera pertinente) y la opinión que ellos mismos tienen sobre la formación de los egresados (que consideran insuficiente e inadecuada).

2. Tensiones entre cada uno de los campos considerados según la formación de base de los docentes del I.S.B.A. y el campo de la educación artística.

Con la necesidad de profundizar en las representaciones de los actores sobre la contribución que realizan como docentes, en el juego de la enseñanza y el aprendizaje, apostando a un perfil profesional, realizamos en el año 2006 grupos de discusión que fueron reunidos para debatir durante un espacio de tiempo limitado una serie de temas propuestos.

Se armaron tres grupos: 1-con docentes de los tres campos de formación, 2- con docentes del campo de educación y 3-con docentes del campo artístico. La idea de incluir estos diferentes

1 Tomamos la categoría de campo de Pierre Bourdieu, como un conocimiento limitado de lucha, definido por la regularidad de conductas y reglas aceptadas. (Bourdieu Wacquant, 1995: 48-49).

2 Hay un porcentaje (37%) de docentes formados en educación, otro porcentaje similar de provenientes del campo artístico (50%) y en menor medida (12,5 %) agentes con otras formaciones, como la arquitectura y la comunicación social.

3El *habitus* es definido como estructura estructurante, diferente diferenciante. El *habitus* es el punto de cruce del sentido práctico. Bourdieu, y Passeron (1977)

grupos pretendió representar todos los segmentos de la población que compone el Profesorado de modo que se pueda acceder a los distintos discursos sobre el tema investigado. En la conformación de los grupos se atiende a la homogeneidad (en el campo) y a la heterogeneidad (intercampos), para analizar las características del discurso al interior de cada uno (similitudes, diferencias, discrepancias, consensos) e indagar en los cruces discursivos que ponen de manifiesto los docentes

Para conformar la muestra aleatoria se dividió la totalidad de la población de docentes del profesorado en los tres campos según su formación de base, seleccionando el 50% de cada uno de ellos.

A partir del discurso de los actores sobre las prácticas que realizan como docentes, observamos diferentes posiciones que se relacionan directamente con los conflictos antes señalados.

Encuentros y desencuentros representacionales

Philippe Perrenoud (2005) plantea que el *habitus* es vector de la acción pedagógica. Recupera las nociones de “esquema” de Piaget como la acción que se puede transponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente. En este sentido, es en los esquemas donde hay que buscar los conocimientos –en acto- del sujeto; aquellos constituyen las estructuras estructurantes de las que habla Bourdieu cuando se refiere a los *habitus*.

A continuación presentamos los aspectos discursivos que consideramos relevantes para el análisis de estos esquemas actuantes y estructurantes del docente que trabaja en el Profesorado en Artes Visuales del I.S.B.A:

✓ **Sobre la “educación artística”.**

En el trabajo de campo realizado aparecen los primeros acuerdos y desacuerdos en torno a la importancia de la educación artística en la formación de una persona. Se extrajeron dos posiciones diferenciadas:

Por un lado están quienes piensan el arte como un fin en sí mismo, como un modo de vida. Dice N (del campo del arte): “(La educación artística) *afecta en su totalidad. Cómo nosotras mismas hemos ido cambiando en nuestra manera de vivir, de pensar, de ser, de actuar, desde que hemos incursionado en este camino de lo artístico..* Y agrega L. (en el mismo grupo) “*Una elección de vida. (...) Uno eligió... el canal de expresión de uno es el arte. Bueno, a partir de ahí, yo me desarrollo, como persona. Pero el arte va de la mano conmigo, y yo de la mano con él*”.

Por otro lado están quienes ven el arte como un medio para lograr un fin, esto es, como un camino cuyo sentido está puesto en un fin ulterior (cognitivo, modelador de la personalidad, modo o actitud crítica frente a la realidad, etc).

DV. (del campo de los otros): *“Desde el arte se enseña una cantidad de cosas. Ayuda a desarrollar el hemisferio izquierdo, el juego, la creación. La educación artística es imprescindible para cualquier otro estudio. Desarrolla las potencialidades interiores de uno mismo.*

De manera parecida dice Es.: *“(...) Educa la percepción. Permite captar estéticamente la realidad, descubrir un mundo que no sabemos que existe. Desarrolla la inteligencia: habilidades para el conocimiento y poder trasladar a otros ámbitos la capacidad de poder resolver situaciones.”* S.G.: *“Me parece fundamental por lo menos a un nivel de experiencia, de acercamiento interesante a posibilidades que nos dan diferentes lenguajes ...lo asocio fundamentalmente al tema de la expresión de la persona, a la posibilidad de una expresión en grado sumo, digamos la manifestación del ser de una persona y fundamentalmente ideológico...”* (Estos dos últimos docentes pertenecen al campo de la educación).

Los del campo del arte coinciden mayoritariamente con las apreciaciones de la primera perspectiva, mientras que los del campo de la educación se identifican con la segunda. Los docentes del campo de los otros tienen una posición intermedia, crítica, frente a estas dos posiciones pero acuerdan en gran medida con la primera postura.

✓ **Sobre el “ser docente de arte”. Imagen sobre la formación del futuro docente de Arte del I.S.B.A.**

Nuevamente dos posturas dividen los discursos, que además coinciden con las dos perspectivas anteriormente mencionadas.

Quienes piensan en la educación artística como un medio, hablan fundamentalmente de la formación del rol profesional para el logro de una valoración diferente del arte en la escuela, para cambiar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, para que el docente tenga una presencia más activa en las aulas. Las siguientes opiniones corresponden a dos docentes del campo de la educación:

Un docente, de sólo tres meses de antigüedad en la institución dice: *...” Invitarlos (a los estudiantes) a romper esos esquemas, esas experiencias que ellos tuvieron como alumnos, imaginarse una clase diferente, si bien con una estructura ya que estamos dentro del sistema educativo, pero con la posibilidad de darle más vida y un rol más activo a los alumnos que ellos van a tener en un futuro.”* Y completa Es.(del mismo grupo) *Todo el tiempo estamos insistiendo en la importancia que tiene el rol del profesor de artes, que se lo considera como la hora del recreo, yo creo que una de las cosas que siempre conversamos en clase es que ellos (los estudiantes del Profesorado) tienen que hacer valer su espacio como profesores de arte.”*

Quienes creen en la educación artística como un fin en sí mismo, piensan en los modos de enseñanza a partir de la experiencia artística como modo de entender la educación artística. Se plantea un conocimiento vivencial relacionado con el hacer cotidiano, específicamente con la experiencia de taller donde la diferencia estriba en no contemplar el producto artístico o el

proceso técnico solamente sino el contexto lúdico- vivencial de lo empírico. En este sentido, docentes del campo del arte dijeron lo siguiente:

Li: "(...) *Porque yo estoy preparando a un alumno que va a ir a dar clase de Plástica, entonces... la estética está. Y creo que ese es el eje fundamental de un instituto de artes plásticas.*". Pensando en los estudiantes, agrega: "*Para eso, hay una formación práctica que tiene que ser muy fuerte. Aparte de toda la pedagogía que no la niego. Pero creo que hay que fortalecer esa otra parte.*" Y completa Ni, en el diálogo: "*Porque después nos encontramos con chicos que se paran frente a un grupo, un curso, y no saben qué decir, porque tienen el vaciamiento del lenguaje específico. Entonces tiene que formarse en conjunto. (...) Sí, es un modo de conocer y de enriquecerse, de crecimiento. (...) Yo creo que es un momento de investigación propia, es eso, estar todo el tiempo buscando a ver cómo puedo modificar esto, como...*"

✓ **Sobre la vinculación con la educación artística**

a) Desde su proyecto áulico

Siguiendo con las dos posturas trazadas previamente, están aquellos discursos donde se piensa en una vinculación con la educación artística de manera tangencial, referencial o como insumo para abordar temáticas relacionadas con la especificidad de los contenidos de su espacio.

Este fragmento muestra las debilidades que se ponen en juego en el proyecto áulico del docente: "*La gran falencia que yo veo es que, si bien se trata de una cuestión mas bien teórica, sobre las teorías de aprendizaje, todavía no pude encontrar, y esto me tiene preocupado, alguna línea que pueda trabajar con los chicos sobre la educación artística...hasta ahora no he encontrado ningún texto que me sirva para trabajar. Y bueno...es el esfuerzo que puedo poner yo a la hora de los trabajos prácticos, que los chicos vinculen, eso que está en la teoría, a algo de la educación artística, a través de los diseños curriculares, o de experiencias concretas, que las tienen que analizar desde el marco teórico.*" (M. es docente de reciente ingreso en la Institución). Y completa el diálogo Es.: "*Yo tengo algún área dentro de mi espacio curricular donde se tocan autores que destacan la importancia de la educación artística. (...) también aparece (en otro espacio curricular) cuando hablamos de los derechos y deberes del docente, y en particular los deberes del docente de artística, y ahí salió ese tema. La cuestión de transmisión de valores estéticos. No es lo medular de la materia.*"

Algunos plantean problemas de vinculación por desconocimiento o por falta de formación de los alumnos en el área específica, básicamente por falta de conocimiento de lenguaje visual a la hora de realizar una transposición didáctica frente a una estrategia de enseñanza o frente al análisis compositivo de una obra de arte.

Dice N.S., refiriéndose a sus alumnos de tercer año: "(...) *Yo una vez hablé de composición, y tenían unas fallas terribles.*" Y otros integrantes de diferentes campos de la formación, agregan:

"(...)no sólo es tu área. (...) ven una foto y no saben cómo explicarlo. N.S.: no saben leerla. S.G.: no saben verlo".

b) Visión sobre los campos de formación

En cuanto a la vinculación entre los campos de formación (orientada, pedagógica y específica –según conceptos del Diseño Curricular-), los docentes opinan que dichos campos deberían estar fuertemente vinculados pero reconocen la ruptura por falta de acompañamiento de la formación artística a lo pedagógico o por insuficiencia de tiempo de la formación artística que detonaría en un problema de formación específica.

Es.: "Creo que una dificultad que a veces aparece es que los alumnos no encuentran una unión, una relación entre lo específicamente pedagógico y lo artístico. Ellos quisieran estar más tiempo dedicado a practicar en talleres, y menos con cuestiones pedagógicas."

Comenta Ni.: "(...) Hay mucha variedad de materias pedagógicas, de gestión, de todo, del área de formación pedagógica-artística también, pero no es suficiente la formación de talleres".

Solo un discurso manifiesta que la desvinculación no es por un exceso de espacios pedagógicos. Esta opinión compara el diseño curricular con otros profesorados y justifica la cantidad de uno y otro campo.

"Ahora lo que yo quería desmitificar es que esta carrera tiene mucha carga pedagógica. Tiene exactamente la misma que tienen otras carreras digamos, geografía, historia, bueno... Seguramente que cada carrera tiene sus particularidades, pero es una gran cantidad de pedagógicas didácticas, no. Ahí hay otras materias y hay también pedagógicas pero son las necesarias." (SG. del campo de educación)

Hay un discurso compartido por varios docentes que señala como determinante en la formación, el tiempo que se dedique a los talleres específicos del lenguaje artístico. Los del campo del arte reconocen que el objeto de estudio, por sus características, exige otro tiempo de experiencia que no coincide con los objetos de estudio de otras carreras.

P.C.: " Yo no puedo hablar de lo que pasa en otras careras, pero si de lo que pasa en esta y de repente, tal vez, me equivoque, pero la diferencia esta en que no es lo mismo aprender un objeto de estudio, que en este caso serían los lenguajes artísticos, donde es necesaria la práctica, el hacer para hacerse con eso y que otro objeto de estudio en otro profesorado tal vez mas puramente intelectual."

Hay coincidencia de los docentes del campo del arte en que existe desvinculación de los campos de formación. Dos de ellas consideran importante que los docentes provenientes de la carrera de Ciencias de la Educación adquieran una formación estética; aquí el acompañamiento propuesto es a la inversa: los pedagogos deben acompañar la formación artística.

N: (...) "Y como dijiste hace un rato los docentes del área pedagógica deberían tener también una especie de formación";L: "Estética, yo creo que el tema tiene que ver con lo estético."

N: *"Aunque sea simple, porque es una manera de acercarse a esto, porque también deberían sentir esa necesidad."*

Comenta una docente del área artística haciendo referencia a su experiencia áulica de cátedra compartida con otra docente del área pedagógica: N: *"(...)yo noto que está muy bien la vinculación que yo he logrado en 3, 4 años que he trabajado junto a RP."*

Es importante rescatar que la mayoría acuerda en la existencia de una desvinculación de los campos de formación y lo justifican poniendo el acento en estos aspectos:

- a- El tiempo asignado a la experiencia artística.
- b- La falta de formación en alguno de los campos, específicamente se habla de la falta de formación estética de los profesores de Ciencias de la Educación.
- c- La desvinculación entre parejas pedagógicas que comparten espacios curriculares o la falta de parejas pedagógicas provenientes de distintos campos.
- d- Las características del objeto de estudio que requiere otro planteo curricular.

✓ **Problemas para llevar a cabo la tarea docente**

Al conflicto anterior de articulación de los campos de formación se suman aquellos ligados a la concreción del proyecto de enseñanza, resumidos en los siguientes ítems:

- a. Características del Diseño Curricular.
- b. Compromiso de estudiantes y docentes.
- c. Condiciones institucionales.

La mayoría de los docentes hacen énfasis en el problema curricular (tanto de diseño como de implementación del mismo), específicamente en el tiempo dedicado a "lo teórico" y "lo práctico", "lo pedagógico" y "lo artístico". Proponen diferentes alternativas para cambiar la situación:

- a- Mayor intervención de la gestión institucional.
- b- Trabajo interdisciplinario.
- c- Mejor comunicación entre espacios curriculares y vínculos entre los diferentes campos de formación.
- d- Mayor exigencia académica con los estudiantes (específicamente en la evaluación).
- e- Conocimientos por parte de los docentes sobre la estructura curricular y su implementación.

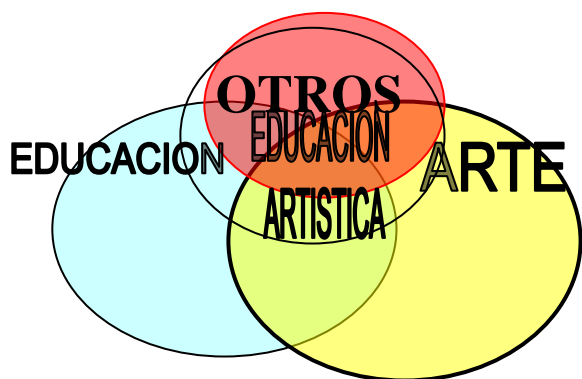
Los docentes de arte por su parte acentúan, sin dejar de lado otros problemas, cuestiones referidas a infraestructura (instalaciones, herramientas, espacios físicos, etc.) para llevar a cabo de manera óptima el proyecto de enseñanza.

El problema de la gestión institucional es abordado desde diferentes aristas: dirección, supervisión y políticas educativas institucionales claras, como así también la responsabilidad de

proveer y garantizar espacios físicos adecuados, herramientas y mobiliarios suficientes o en buenas condiciones.

Nuestras hipótesis sobre el “trabajo” de las representaciones

Comenzamos este momento de investigación con un esquema de tres campos que en su intersección determinan el campo de la educación artística:



En esta presentación analizamos los discursos de docentes de todos los campos, tratando de comprender las características de este campo híbrido que es la educación artística a partir del decir de los docentes que lo construyen. Comprendemos a los discursos como pronunciaciones de representaciones, entendidas como el espacio en que se encuentra lo íntimo del individuo y los datos externos (Baillaquès, 2005:63).

Durante el análisis nos encontramos -con cierta fuerza- una organización de los discursos que podríamos identificar en dos posiciones, establecidas a partir de las opiniones sobre el objeto Arte. Según la concepción del mismo, entienden a la educación artística y a la formación del Profesorado; el perfil que pretenden formar, la relación que establecen en sus proyectos de enseñanza con la educación artística y la identificación de problemas de enseñanza y aprendizaje. (Nos preguntamos si acaso esta división en dos discursos estará desplazando el eje de atención de los tres campos)

Quienes consideran que el arte es un modo de vida, conciben la educación artística como un conjunto de acciones y actitudes, que trasciende los límites del conocimiento específico de una técnica, de la elaboración de productos o de estrategias áulicas y se instala en el logro de espacios de enseñanza y aprendizaje vinculados a un tiempo de maduración personal que integra el hacer, el pensar y el sentir. Como conclusión de esta perspectiva, entienden que más allá de la discusión y las propuestas de mejora del área pedagógica (mayor integración con el área artística, parejas pedagógicas, proyectos interdisciplinarios, etc.) es necesario más tiempo real de experiencia de taller de las artes visuales.

Otros docentes consideran el arte como un medio para lograr diferentes fines: el desarrollo de capacidades específicas, formación académica, espiritual, técnico-profesional, de asistencia, de apoyo a otras asignaturas. Ellos, colocan como eje medular de su enseñanza lo específico de su espacio curricular y los contenidos específicos de arte aparecen de manera tangencial, no

medular. La educación artística aparece como un tema externo, complementario, necesario de vincular, que se instala en sus espacios delineando el objetivo general de la carrera pero (se infiere) que no es el contenido que perfila la esencia de su proyecto áulico.

Estas posiciones diferenciadas de los docentes en las cuales intervienen indudablemente sus experiencias de formación, sus historias de vida, en definitiva su vinculación actual con el objeto arte, nos da elementos para preguntarnos sobre la configuración de los esquemas actuantes y estructurantes de los cuales hablamos al inicio de esta exposición.

No podemos concluir con afirmaciones si no con nuevas preguntas para seguir interrogando los discursos y las representaciones presentes.

- Cómo la formación disciplinar incide en las representaciones?
- Cómo se define el rol profesional a partir de la comprensión que tienen del objeto arte?
- Cómo los gestos de oficio, las características de la disciplina de formación, tienden a defender los *habitus* del propio campo poniendo la responsabilidad de las tensiones afuera, en el otro campo?
- Cómo se ligan los discursos de distintos campos cuando se trata de identificar problemas y qué soluciones aportan desde su propio campo?

BIBLIOGRAFIA

- BAILLAUQUÈS, S. (2005). "El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros". En: Paquay,L; Altet,M. ;Charlier,E. ;Perrenoud, P.(coords).*La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*.México: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. (1992). *Espacio social y campo de poder*. S/d.
- BOURDIEU, P. (1980). "Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 32/33. Avril-Juin.pp.3-14. Trad. Tenti Fanfani
- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT,L. (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- JODELET, D. (1986). "La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría". En: Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2005). "El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros, análisis de las prácticas y toma de conciencia". En: Paquay,L; Altet,M.; Charlier,E.; Perrenoud,P.(coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (2005).México: Fondo de Cultura Económica.