

---

**POLÍTICAS CURRICULARES Y FORMACIÓN DOCENTE.  
LXS DOCENTES DE ARTE ENTRE LA INTENCIÓN Y LA REALIDAD  
CURRICULAR.**

Victoria Orce  
UBA  
[vic.orce@gmail.com](mailto:vic.orce@gmail.com)

Alejandra Mare  
UNA  
[alejandra.mare@gmail.com](mailto:alejandra.mare@gmail.com)

Marina Burré  
UNA  
[mac.burre16@gmail.com](mailto:mac.burre16@gmail.com)

**RESUMEN:** Esta ponencia presenta un recorrido por algunos debates centrales acerca de la relación entre las políticas curriculares y las prácticas educativas en el campo de las artes. Nuestro trabajo profesional -tanto en docencia como en investigación-, apunta al estudio de los horizontes y sentidos culturales en experiencias de formación docente, vinculadas a los lenguajes artísticos (Universidad de Buenos Aires) y a las articulaciones entre arte y educación con perspectiva sociológica y didáctica (Universidad Nacional de las Artes). Planteamos un enfoque que pone en el centro de nuestras indagaciones al curriculum como campo de estudio y como ámbito de la práctica. El análisis y la interpretación del curriculum requiere la consideración de sus dimensiones sociológicas, políticas y didácticas, que plantean los ejes estructurantes de todo diseño curricular: las relaciones entre la teoría y las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la práctica educativa. A partir de un breve recorrido que sitúa el origen y las tendencias predominantes de los estudios curriculares (desde las visiones tecnicistas centradas en el nivel prescriptivo hasta los aportes de la sociología crítica que lo conciben como una construcción cultural producto de relaciones sociales complejas), presentamos una serie de características generales acerca del lugar de las artes en el curriculum, también en perspectiva socio-histórica, y los sentidos y funcionalidades que fue adquiriendo en ese recorrido. A partir de estos encuadres generales, desarrollamos tres debates que consideramos centrales y que atraviesan las políticas curriculares vigentes en Argentina para la educación artística (nivel de intención curricular) y sus

incidencias o reformulaciones en las prácticas educativas (nivel de realidad curricular). El primer debate, remite a la tensión profesor / artista nato vs profesor / artista formado y discute la vigencia de las teorías innatistas basadas en la idea del arte como un don. El segundo debate, se extiende sobre el estatus curricular actual del arte en Argentina, jerarquizado como educación artística y que comprende cuatro lenguajes: artes visuales, danza, música y teatro. Este debate está particularmente atravesado por la tensión entre la intención y la realidad del curriculum dado que en él se reproducen tradiciones conservadoras que entran en contradicción con la democratización de la formación docente en artes. El tercer debate introduce como variable a las nuevas tecnologías, como factor que se instala en el campo de la educación artística, tanto en su enseñanza como en su producción y provoca diversos posicionamientos docentes.

**PALABRAS CLAVE:** políticas curriculares; docentes; educación artística.

## Introducción<sup>1</sup>

### Enfoques del curriculum

El estudio del curriculum es abordado en esta presentación desde sus intenciones y problemáticas. Asumimos un enfoque que considera al curriculum en tanto campo teórico y práctico, cuyas preocupaciones abarcan un conjunto de cuestiones relacionadas con la escolarización y el contenido escolar. Estas se remiten a los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del conocimiento desde tres dimensiones centrales: la política, la sociológica y la didáctica. La primera implica atender que el curriculum está determinado políticamente, ya que en su formulación intervienen distintos sujetos sociales con intenciones e intereses, muchas veces contradictorios entre sí y con la realidad escolar. La dimensión sociológica entiende al curriculum como una construcción cultural producto de relaciones sociales, cuyos

---

<sup>1</sup> Las autoras integran los siguientes proyectos de investigación:

- Proyecto UBACyT "Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua", Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, Programación Científica 2014-2017. Directora: Dra. Flora Hillert. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora formada: Victoria Orce
- Proyecto: *Artes y Educación: entre la intención y la práctica. Dimensiones sociológicas y didácticas*. Período 01/2015 al 12/2016. 34/0424. Universidad Nacional de las Artes. Directora: Marina Burré, Co-directora: Victoria Orce, Investigadora formada: María Alejandra Mare.

significados dependen de la forma en la que se construye una tradición político-educativa. La perspectiva didáctica aporta los modos de pensar los problemas de la educación y la enseñanza. Desde estas dimensiones, se plantean los ejes estructurantes del currículum: las relaciones entre la teoría y las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la práctica educativa.

El campo de estudio centrado en el currículum surge, en la primera mitad del siglo XX, como expresión teórica y técnica de la expansión de los sistemas educativos modernos (Feeney, 2007 y 2014). Entre las primeras investigaciones se encuentran las de Bobbit (1914 y 1918) en Estados Unidos, quien define al currículum en términos de eficiencia y efectividad en la escuela y desplaza al docente del rol tradicional, para ubicarlo en una función de ejecutor que lleva a la práctica el currículum diseñado por especialistas. Este surgimiento de los estudios sobre el currículum se realiza con una fuerte influencia de la racionalidad científica, que se concentró en la mejora de resultados de conductas observables, medibles y evaluables. Nombres como Mauritz Johnson y Roger Mager, entre otros, aportan a la concepción del currículum en términos de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr.

Con la investigación curricular comienza a constituirse un campo de estudio sobre el currículum como artefacto social, concebido y elaborado con propósitos e intereses deliberados, que encierra una paradoja al concebir al currículum escrito, la más notoria de las construcciones sociales, como un elemento previo a su puesta en práctica y un factor de neutralidad (Goodson, 2003: 41) En este esquema, los estudios curriculares se centraron en “un terreno común”, el de los contenidos de la enseñanza y de su organización en un plan de estudio. En consecuencia, las políticas educativas plantean, hasta nuestros días, reformas curriculares que se reducen al cambio de un plan de estudio como una nueva organización de contenidos de carácter neutral, que redistribuye algunos tiempos y funciones docentes y administrativas. Se fomenta, así, la ilusión que da por hecho que cualquier reforma será para bien y difunde retóricas que se reinventan en las sucesivas reformas, sobre la necesidad de profesionalizar la formación docente, la actualización de contenidos y metodologías en los distintos niveles de la escolarización. Los estudios curriculares lejos de lograr el cambio, favorecen la constitución de áreas de estabilidad, de “un terreno elevado” incuestionable. Mientras tanto, persiste la tendencia a pensar que la mejora de la

educación depende exclusivamente de la actualización de contenidos escolares y metodologías y “se omite analizar las batallas ideológicas y políticas en torno al curriculum en el plano estatal y social” (Goodson, op.cit.: 45)

En la década del '60, Joseph Schwab (1964) advertía que los estudios curriculares como campo disciplinar producen un objeto, el curriculum como texto y un discurso que expresa problemas, debates y temas que impactan en el mismo texto curricular.

En este esquema conceptual, se hace necesario plantear la relación entre curriculum y pedagogía. Como señala Angela Aisenstein (2006), es prioritario señalar la dependencia teórica y ontológica del curriculum y las asignaturas escolares de la Pedagogía moderna, esta última definida como una “producción discursiva”. En este sentido, el discurso pedagógico es un discurso ordenador de lo que puede “pensarse, nombrarse, hacerse” en el ámbito escolar. Es un “conjunto de saberes que regula, en el sentido de incluir o excluir aquello que puede decirse y practicarse en los cuerpos de la institución escolar” (Aisenstein, op.cit.: 20). Uno de los componentes de la pedagogía (que la autora define como “estrategia”) es el curriculum unificado -que funciona como “táctica”- para la educación común y elemental que difunda las mismas verdades y principios para todos los niños que formaran la Nación.

En este sentido, tal como decíamos en un trabajo anterior (Orce, Mare 2013), para comprender el curriculum resulta necesario caracterizarlo como un texto complejo que forma parte de un discurso pedagógico oficial. Por lo cual entendemos que los procesos curriculares son procesos socio-políticos y el curriculum es una construcción sobredeterminada, en la que intervienen sujetos sociales que asumen decisiones diferenciadas según su posición en cada nivel de especificación curricular (Hillert, F., 2011).

La investigación curricular en Argentina adquiere relevancia como campo de estudio a partir de 1983, tras el retorno de la vida democrática, aun cuando el término curriculum se utiliza “desde la década 1965-1975 como parte de una estrategia modernizante” (Aguerrondo & Zoppi, 1990, citado por Feeney, 2007: 176). Es importante señalar que, si bien el curriculum en sus orígenes fue un elemento de la política educativa, la teoría curricular y las producción editorial -abarcando tanto autores norteamericanos

traducidos cuanto autores argentinos-, enfatizaron la “concepción técnica del currículum”. En este sentido, el currículum como campo disciplinar en la Argentina tuvo, en sus orígenes, una “débil estructuración y una baja autonomía”, en tanto que la didáctica tomó predominio y tuvo un alto impacto en las definiciones acerca de que se debía investigar y cómo debía investigarse. "Entendida en términos de negociación, de conflicto y de poder, las características de la producción sobre el currículum están regladas por las prácticas de teorización que la didáctica considera válidas" (Feeney, S. 2014: 39)

*A partir de lo anterior, proponemos un entrecruzamiento de aspectos para el análisis e interpretación del currículum, que considere sus dimensiones políticas, sociológicas y didácticas.* Esta perspectiva favorece la mirada compleja sobre el objeto de estudio evitando tanto las reducciones de los estudios curriculares sobre “el terreno alto” (ya mencionado en términos de Goodson), cuanto los estudios de las políticas curriculares enajenadas de las prácticas curriculares.

### **El currículum entre la intención y la realidad**

La relación entre intención y realidad curricular ha sido considerada, en términos generales, como *tensión* entre lo que cualquier propuesta curricular plantea como intención o ideal y sus posibilidades de desarrollo o puesta en acto en la realidad escolar. Stenhouse (1991) fue uno de los primeros que ha señalado esta cuestión como un problema fundamental de los estudios curriculares, refiriéndose a la misma en términos de “hiato” entre las “ideas y aspiraciones y los intentos por hacerlas operativas” (Stenhouse, op.cit.: 27).

El currículum como intención, remite al *terreno elevado* en términos de Goodson, tal como señaláramos anteriormente. Representa la dimensión prescriptiva del currículum que se expresa como *plan de estudios*. Es el “aspecto tangible” del currículum y por lo tanto tiene una significación simbólica que dice mucho más que el enunciado de objetivos, contenidos y productos esperados en los diferentes niveles del sistema educativo. Establece “una retórica que legitima la estructura institucionalizada de la enseñanza” (Goodson, op. cit.: 45-46). Al mismo tiempo, señala este autor, el currículum escrito tiene otra significación, en este caso práctica, dada por las consecuentes asignaciones de recursos materiales, de status las disciplinas y de

clasificación profesional de sus docentes. Es en este punto donde radica el aporte central de Ivor Goodson en el campo de la investigación curricular, porque otorga centralidad a un aspecto en general no considerado: el que se ubica en un *terreno medio* donde se ponen en juego los conflictos políticos, las tradiciones y las negociaciones que definen y legitiman el lugar (y el tiempo) que ocupan las materias en los diseños curriculares.

## Desarrollo

### El lugar de las artes en el currículum escolar

Mucho se ha escrito y debatido acerca del lugar que ocupan y han ocupado las artes en el currículum escolar (Eisner, 1995; Terigi, 1998 y 2007, Fernández Troiano, 2010). En trabajos anteriores (Orce, V. y Mare, A., 2010 y 2014; Burré, M., Orce, V., Mare, A. 2015 y 2016) hemos planteado un breve recorrido por estas discusiones, a las que esperamos aportar con nuestro trabajo docente y de investigación.

Desde los orígenes de los sistemas educativos, a fines del S XIX, se reconoce la presencia de las Artes en el currículum unificado moderno. También denominado currículum nuclear, de fuerte influencia positivista, considera el criterio de utilidad para definir 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). Este fin de la educación estuvo orientado a fomentar el progreso social y la idea de Nación y concedió diferentes status a las asignaturas que se fueron incorporando al currículum nuclear. Las disciplinas relacionadas con la perspectiva del progreso económico fueron básicamente la matemática, para el cálculo (que se usa en la industria y en el comercio), la física y la química (para aplicar en la industria), la astronomía, la geología y la biología (para el desarrollo del comercio marítimo). Los contenidos vinculados a la idea de orden y progreso social, base constitutiva de la Nación, fueron aportados principalmente por la Historia y la lengua estándar. Las Artes aparecen como un lujo en el currículum del bachillerato, que decodifica el arte europeo; en cambio, en el currículum normalista destinado a las clases populares, nacerán ligadas a la economía doméstica y con un fuerte corte disciplinador moral y social.

Un aporte muy valioso lo realiza Thomas Popkewitz (1994). El autor 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 elite. 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). El autor sostiene que ambos objetivos fundantes de la enseñanza del arte se han mantenido hasta la actualidad modificándose su contenido y disposiciones culturales.

Elliot Eisner diferencia dos principales justificaciones para la enseñanza de arte: la contextualista y la esencialista. La justificación contextualista se centra en las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y considera las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad para ser transformadas por los objetivos que pueda plantear el Arte. Desde una postura crítica a los contextualistas, la esencialista acentúa lo que el arte tiene de propio y único. El arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana que puede ofrecer a la educación lo que otros ámbitos no pueden.

En función de lo anterior, resulta posible concluir que el arte ha tenido tradicionalmente un lugar relegado en la escuela, ya sea asociado principalmente a aspectos decorativos o expositivos<sup>2</sup> (por ejemplo las escenografías para los actos escolares o muestras de

---

<sup>2</sup> En nuestros trabajos de investigación y de formación de docentes de artes, hemos podido observar, principalmente a través de entrevistas realizadas a docentes en ejercicio -entre otras fuentes-, que se estaría comenzando a difundir una visión del arte con una nueva y doble función: el arte como asistencia social y el arte como entretenimiento. Esta conclusión, si bien todavía incipiente, tiene cierta presencia en los dichos de los docentes entrevistados, que suelen referir a la importancia de realizar actividades artísticas (como por ejemplo, murales en las paredes de las escuelas) como medios de expresión de la cultura juvenil y de canalización de los problemas sociales de los alumnos provenientes de clases sociales más vulnerables. Sin quitarle valor a este tipo de trabajo, que de hecho lo tiene, consideramos que puede tratarse de actividades no hacen más que profundizar el carácter aislado y no integrado de las disciplinas artísticas en el curriculum. El riesgo frente a situaciones como esta es creer que, realizando actividades específicas para alumnos de sectores vulnerables, se logra compensar la desigualdad educativa y social se instale la ilusión de que un “curriculum contrahegemónico”, en términos de Connell (1997) es la solución para los problemas de desigualdad educativa. Para este autor, la producción de la igualdad educativa es histórica, y un curriculum diferenciado por sectores sociales corre el riesgo de reproducir circuitos educativos diferenciales que garantizan la marginación en lugar de la inclusión político - cultural.

trabajos de los alumnos) o planteado como una formación complementaria, extra-curricular y por lo tanto elitista.

Graciela Fernández Troiano (2010: 23-24) elabora tres sentidos con los que se construyen las nociones de arte y educación artística, a partir de un trabajo de investigación y observación de clases de Plástica. Lo interesante de la propuesta del artículo, además del sistemático recorrido que propone la autora por cada uno de ellos, es destacar las concepciones que cada noción conlleva respecto a la posibilidad de enseñar y aprender arte.

Estos sentidos son:

- a) el arte como expresión de una capacidad innata, donde el alumno talentoso es que puede producir arte naturalmente, por lo tanto el arte no puede enseñarse ni aprenderse;
- b) el arte como aplicación de conceptos teóricos considerados verdaderos e incuestionables (sobre la forma, el color, etc.) En este caso, la enseñanza del arte se limita a la exposición teórica de técnicas de composición por parte de los docentes y a la aplicación por parte de los alumnos;
- c) el arte como lenguaje que construye imágenes y sentidos, donde la enseñanza abarca tanto la producción como la investigación y reflexión.

Como puede apreciarse, estos sentidos (especialmente los dos primeros) contribuyen a profundizar la jerarquización social del conocimiento escolar (Perrenoud, 1996) que plantea básicamente la división entre materias científicas, que requieren funciones cognitivas y materias prácticas o artísticas, en las que prevalece el talento por sobre las posibilidades de aprender y cuando estas se dan, asumen la forma de técnicas universales o también superiores.

En una línea similar de pensamiento, Suzanne Langer (citada por Eisner, 1995) plantea de manera crítica la existencia de dos modos básicos por los cuales un individuo llega a conocer el mundo: un modo discursivo y un modo no discursivo. El modo de conocimiento discursivo se caracteriza por basarse en el método científico, por la lógica y por los ámbitos de investigación que proceden mediante el lenguaje verbal y escrito. El modo no discursivo lo aportan intuitivamente las artes. Al contrario, si se defiende, como la misma autora lo desarrolla, que el arte es tanto una actividad cognitiva como



una actividad basada en el sentimiento, entonces el problema gira en torno a la necesidad de ampliar el concepto de cognición normalmente aceptado, concepto que la restringe en exceso a una mediación discursiva.

Otro aspecto vinculado con los anteriores, tiene que ver con la imagen de arte y de artista que se presenta en el campo de la formación artística. Más allá de la clásica pregunta ¿qué es el arte? o sus relativamente recientes reformulaciones: ¿cuándo hay arte?, nos interesa preguntarnos: ¿qué es un artista? y ¿cómo se forma?

En el imaginario social resulta posible encontrar dos imágenes: una, la del artista bohemio que busca diferenciarse del sistema y otra, la del artista mercantilizado, que cobra por su obra cuyo valor se cotiza en el asegurado mercado del arte.

De la amplísima bibliografía sobre el tema, nos interesa rescatar a Zygmunt Bauman (2007) quien plantea que, así como en la Antigüedad el arte se consideraba una forma de plasmar de manera obediente y fiel la magia de la creación divina por su propia inspiración, también divina (por lo cual ser artista se asociaba a la renuncia y la pobreza) desde finales de la Edad Media e inicio del Renacimiento, el artista buscaba “ser elegido por el destino”, esto es, por un mecenas con recursos que busca talentos todavía no reconocidos. Más allá de estos interesantes debates, que exceden el marco de esta ponencia, nos interesa resaltar la cuestión, ya mencionada y muy vigente en la actualidad, acerca de la concepción del arte como un don.

Resulta frecuente encontrar en la formación del profesorado en Artes la representación de que para el arte se nace, 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. (Kaplan, C. 2008: 49)

En función de lo dicho hasta aquí, vamos a presentar a continuación tres debates que consideramos centrales y que atraviesan las políticas curriculares vigentes en Argentina

para la educación artística (nivel de intención curricular) y sus incidencias o reformulaciones en las prácticas educativas (nivel de realidad curricular).

**Primer debate: profesor / artista nato vs profesor / artista formado**

En el apartado anterior ya hemos hecho algunas referencias a esta tensión. Suele ser habitual 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”, clasifican entre los que pueden/no pueden. Estas expresiones son constructos dicotómicos, lúcidos/duros, inteligentes/no inteligentes, entre otros que 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. Estos constructos 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.

Los primeros atisbos de la psicología experimental o fisiológica reconocen sus antecedentes en el positivismo de Herbert Spencer (1820-1903), quien considera a la inteligencia y las emociones como parte de la naturaleza humana, pueden o no estar presentes. El autor recibe la fuerte influencia de Darwin, y esto lo lleva a crear la categoría de darwinismo social para explicar el éxito económico y político de la burguesía industrial en ascenso. La sobrevivencia del más apto se fundamenta en una teoría de la mente que sostiene que la estructura de clases del capitalismo es producto de la naturaleza con la vienen dotados o no, los hombres.

Desde una perspectiva sociológica crítica, que tuvo lugar en el S XX, 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. La fuerza de los discursos individualizantes y autorresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en los modos sutiles y eficientes que impactan en las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, es decir sobre la forma de subjetividad. (Kaplan, C. 2008: 27)

### **Segundo 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. Tal como señaláramos en un apartado anterior, las artes estuvieron presentes en el curriculum nuclear, orientado a fomentar el progreso social para construir la Nación, poniendo en práctica un curriculum normalizador definido a partir del criterio de utilidad.

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 meramente prácticas o útiles (trabajos manuales como costura, bordado, carpintería) ni se presenta al dibujo caracterizado por fomentar la concentración, la prolijidad y el orden. Las artes se propone en un sentido amplio, como *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, la 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 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 de cuerpo y mente.

12

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.

### **Tercer debate: Artes, educación y tecnologías**

Consideramos que otra tensión presente en el campo de la formación docente en Artes refiere a la articulación con las tecnologías, en cuatro grandes aspectos (relacionados entre sí):

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

Hemos avanzado en trabajos anteriores (Burré, Orce, Mare 2015), en el análisis de las concepciones de los futuros docentes (estudiantes de profesorado de artes) acerca de la tecnología. La misma remite en general, a ciertos servicios de WEB, a la telefonía celular contemporánea y a otros dispositivos tecnológicos. En este sentido, la tecnología es concebida prioritariamente como producción histórica-cultural bastante reciente, definida por dotar a los actores de posibilidades de comunicación verbal privada o colectiva y de acceso, registro y/o almacenamiento e intercambio rápido de información diversa. Observamos además que las tecnologías inherentes a la producción de bienes o servicios entramados en su vida cotidiana, como las de la producción artística en sus despliegues más tradicionales en los distintos lenguajes artísticos, 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: 2008) y, en particular, las tecnologías incluidas para el aprendizaje de los contenidos de los distintos lenguajes artísticos, a enseñar en el ámbito escolar, posibilita advertir que 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 la inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza.

Ciertas condiciones básicas pero ineludibles para la puesta en práctica del curriculum, como la capacitación docente y la disponibilidad de equipamiento, constituyen aspectos relevantes pues contribuyen a la puesta en tensión de las prácticas de enseñanza con tecnologías. De aquí que resulta de interés destacar la mención de al menos dos tipos de dificultades, ligadas al dominio técnico de equipos y/o programas, y a las condiciones del equipamiento al momento de inicio o desarrollo de las propuestas de la clase –v.g. equipos desconectados; dispositivos faltantes-. Otra dificultad que suele ser mencionada refiere a la carencia de disponibilidad de equipamiento por parte de los alumnos, dado que aún no es homogénea en toda la población escolar.

14

d. Las posibles posiciones adoptadas por los docentes para la puesta en práctica del curriculum.

En la reflexión sobre las posibles puestas en práctica del curriculum de artes, mediadas por tecnologías, por parte de los docentes noveles o en formación, distinguimos 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, como forma de sujeción casi dogmática a ciertas tendencias artísticas contemporáneas, implicando una ruptura súbita con el capital acumulado durante la formación inicial ante la vista recurrente de lo que en el entorno cultural-artístico resulta espectacular por la intervención de tecnologías.
- una posición cautelosa, pues si bien reconoce ciertos atributos en la inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza, concibe también ciertos riesgos que pueden entramar sus empleos y malograr los resultados eventualmente previstos.
- una posición reflexiva-crítica, que involucra un análisis de los cambios en la producción artística en el ámbito local (de creciente articulación con nuevas tecnologías); las empresas multinacionales que estimulan esos cambios (mediante concursos, 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.
- una posición táctica, que no considera atributos que justifiquen la inclusión de tecnologías en la escuela pero que pretende hacerlo a efecto de recuperar la propia autoridad docente que se concibe debilitada, pues asume como presupuesto que la demostración de dominio tecnológico en el aula fortalece tal autoridad interés de por las tecnologías.

Más allá de comprender las eventuales potencialidades de las nuevas tecnologías en el aula, conviene agregar una cuestión referida a los cambios (producidos o en curso) en el mercado del Arte, asociados a nuevos esquemas de producción por proyectos, modalidad generalmente asociada con las industrias culturales y las artes del espectáculo. Se trata frecuentemente obras monumentales, costosas, que suscitan el interés de muchos jóvenes artistas y requieren del financiamiento del sector público o privado, siendo éste en particular el que más lo promociona en tanto atracción para eventuales compradores de otras obras derivadas de aquellas; en suma, se vinculan con el poder de un cierto tipo de mercado. Por lo anterior, las innovaciones en el ámbito artístico ameritan especial atención a la hora de su inclusión en las propuestas de

enseñanza, y llaman nuevamente a recordar la no neutralidad de los contenidos curriculares.

### **A modo de cierre**

A lo largo de esta ponencia, hemos intentado presentar algunos avances de investigación referidos a tres debates que se encuentran presentes en el campo de la educación artística en Argentina y que, de alguna manera, configuran la formación y el trabajo de los y las docente de artes. El eje curricular, en sus dimensiones política, sociológica y didáctica, aporta un enfoque actual que permite una mirada amplia y compleja del objeto de estudio.

Son muchas las respuestas que se pueden ensayar ante la pregunta ¿qué significa mejorar la formación en artes en los distintos niveles de escolarización?, pero ninguna debería perder de vista la relación entre escuela y sociedad, entre curriculum y pedagogía, entre teoría y práctica.

Hemos señalado que, a nivel de la intención curricular, la enseñanza de las artes está jerarquizada como educación artística, pero comprobamos en la realidad que son múltiples los factores que inciden en el lugar real de la enseñanza artística. Existe un amplio consenso social acerca de la necesidad de enseñar artes en las escuelas pero no hay un debate real de los propósitos de la formación artística. Por eso, las artes en la escuela aparecen en los actos escolares, como instancia de socialización o indicador de desarrollo intelectual en el nivel inicial o en la muestra artística anual que responde más a intereses mercantilistas que de formación.

Continuar con el análisis de la tensión entre intención y realidad del curriculum nos permite interpelar a un conjunto de formulaciones abstractas sobre la naturaleza del arte y del artista que afecta a los proyectos prácticos de las clases. Las diferentes prácticas escolares que dan vida a las escuelas, no pueden estar al margen de las creencias sociales. Estas creencias forman parte de las representaciones subjetivas de docentes y alumnos y tienen efectos poco deseables, como la reproducción de la desigualdad en una clase. En el ejercicio de la profesión de la docencia en Artes, develar la eficiencia actual de los determinismos innatistas, son parte de las interpelaciones imprescindibles a ese sentido práctico que opera naturalizando la realidad escolar.



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.

17

### Referencias bibliográficas:

Aisenstein, Á. & Sharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

Baumann, Z. (2007) “Entre nosotros, las generaciones” en: Larrosa, J. (Editor) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*, Barcelona, Fundació Viure i Conviure, Caixa Catalunya.

Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico* Buenos Aires, México: Siglo veintiuno.

Burré, M., Orce, V, Mare, A, (2015) Las nuevas tecnologías en la formación de docentes de Artes: nuevas tensiones entre la intención y la realidad curricular en la educación artística. Ponencia presentada en: *IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa*, CIFYH – ECE, FFyH - UNC. Ciudad de Córdoba, octubre de 2015.

Connell R. W. (1993) “La justicia curricular”. En: *Escuelas y justicia social*. Barcelona: Morata.

<http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>  
26/3/14

Eisner, E. (1995) “¿Por qué enseñar arte?” En *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós. Disponible en:  
<http://www.centrode maestros.mx/enams/EDUCAVISIONARTISTICA.pdf>

Feeney, S. (2014) “Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa académica”. En Díaz Barriga, A y García Garduño, J. *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Feeney, S. (2007) “La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina” en: Camilloni, A. y otras *El saber didáctico* Buenos Aires: Paidós.

Fernández Troiano, G. (2010) “Tres posibles sentidos del arte en la escuela” En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 52, 23-41. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie52a01.pdf>

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.

Kaplan, Carina (2008) *Talentos dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Argentina: Paidós

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”.

Perronoud, Ph. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Barcelona: Morata.

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.