

-Umbrales y fronteras de la enseñanza en la Educación Artística Bonaerense-

Más que de un límite o de una frontera cerrada, se trata aquí de un umbral o -según Borges a propósito de un prefacio-, de un "vestíbulo", que ofrece a quien sea la posibilidad de entrar o retroceder. "Zona indecisa" entre el adentro y el afuera, sin un límite riguroso ni hacia el interior (el texto) ni hacia el exterior (el discurso del mundo sobre el texto) (Genette, G. 2001, p.7)

Liminal -*Umbrales y fronteras de la enseñanza en la Educación Artística Bonaerense*- se constituye como una publicación y difusión de documentos elaborados en serie por la Dirección de Educación Artística que permita ampliar y fortalecer el horizonte de debate sobre las prácticas de enseñanza en los diferentes niveles y modalidades y que se transformen un sitio de interés para compartir materiales de estudio y propuestas pedagógicas vinculadas a la Producción artística bonaerense.

En el campo del Arte, es posible situar el concepto de liminal en el marco de investigaciones, sobre formatos y prácticas en las producciones artísticas contemporáneas¹.

En este sentido, dichos marcos permiten pensar prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras con relación a los sentidos poéticos de producción, sus materialidades, las configuraciones metodológicas y sus formas de acceso y circulación.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente indagar y sugerir en las propuestas de enseñanza artística, un abordaje de trabajo inter-multi y transdisciplinario que permitan fortalecer las relaciones involucradas en el concepto de liminal.

Elegir el concepto de Liminal o liminalidad (del latín "*limen*" que significa *umbral*) para nombrar la línea editorial que acompaña la serie de publicaciones, permite definir la zona de umbral como un territorio posible de ser asociado a las ideas de *frontera, borde, margen, transición, hibridación, cruces*, entre otras.

Dentro de los aspectos más relevantes que aporta los estudios sobre liminalidad, es posible mencionar:

¹ Según Moyinedo, S (2018) "El uso de la designación arte contemporáneo está muy extendido, pero no todos los autores que hacen uso de ella coinciden en la naturaleza de los fenómenos que describe. Tanto en la textualidad histórica como crítica del arte se despliega de manera numerosa, variada y conflictiva un universo de representaciones de la contemporaneidad artística"



LIMINAL

- Los nuevos sentidos sobre los límites, concepciones y la mirada del cuerpo en relación a la presencia que éste asume en las producciones artísticas
- Los nuevos modos de relación, encuentro, cruce e hibridación de distintas prácticas y elementos provenientes de diferentes campos y marcos de referencia
- Reflexión epistemológica sobre las separaciones tradicionales entre teoría y práctica.

Desde este escenario y en términos metafóricos, es posible que surjan interrogantes orientados hacia *¿cómo sería habitar los bordes en una práctica de enseñanza artística? ¿Cómo es posible situarse en los bordes y fronteras de las prácticas y experiencias ya conocidas? ¿Cómo borrar los límites y bordes para considerar las prácticas de enseñanza desde una perspectiva interdisciplinar?*

Lo liminal, en este sentido, permite ampliar los bordes, umbrales y fronteras como un territorio fértil para reflexionar sobre:

- Las prácticas de enseñanza, la planificación y la evaluación de esos saberes
- Las dinámicas y metodologías propuestas para construir y acompañar los procesos de trabajo en las instituciones educativas
- La legitimación y el rol de la Educación Artística como un campo de conocimiento en las escuelas de nivel o propias de la modalidad
- La elaboración de la producción artística con sentido poético y metafórico
- La revisión de estereotipos en las clases de Educación Artística
- La perspectiva interdisciplinaria como posicionamiento político en la Escuela para considerar que el trabajo es siempre colectivo, con otras y otros, con otros saberes y campos de conocimiento.

De este modo y en línea con las problemáticas relevadas en el territorio a partir de reuniones, consultas y mesas de trabajo, la Dirección de Educación Artística, asume el compromiso de sistematizar la producción de documentos y dispositivos de trabajo que permitan reflexionar conjuntamente sobre estos enfoques anteriormente mencionados.

Liminal -*umbrales y fronteras de la enseñanza en la Educación Artística Bonaerense* es un proyecto colectivo que pretende consolidarse con el aporte de todas las personas que asumen la responsabilidad ética y política de educar, de construir y hacer cada día una escuela más libre, justa y soberana.



LIMINAL

Sexta entrega

“El Arte como campo de conocimiento - horizontes epistemológicos para la Educación Artística- elaborado por la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires, constituye la sexta entrega de *Liminal* –umbrales y fronteras de la enseñanza en la Educación Artística Bonaerense–. Esta publicación se orienta a recuperar y profundizar los marcos teóricos que sustentan las prácticas de enseñanza artística en el sistema educativo bonaerense, con el propósito de contribuir al fortalecimiento conceptual y pedagógico del campo.

El documento propone un acercamiento a los fundamentos que sostienen el paradigma del arte como un ámbito específico de conocimiento, atendiendo a sus particularidades, modos de producción y entramados de sentido. A partir de diversas reflexiones y consideraciones teóricas, se ofrece un panorama que permite comprender la complejidad de este enfoque e invita a revisar las prácticas de enseñanza desde perspectivas que reconozcan la densidad epistemológica del hecho artístico.

Asimismo, esta entrega se incorpora al proyecto editorial de *Liminal* como parte del compromiso de sistematizar y difundir materiales que acompañen los procesos de reflexión colectiva en torno a la Educación Artística. De este modo, se busca aportar un recurso que dialogue con las necesidades relevadas en el territorio y que contribuya al sostenimiento de prácticas pedagógicas críticas, situadas y en permanente revisión, reafirmando el papel del arte en la formación integral de las y los estudiantes.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Noviembre 2025



EL ARTE COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO

-Horizontes epistemológicos para la Educación Artística-

El presente documento de trabajo, elaborado por la Dirección de Educación Artística, representa un marco para visitar ideas, concepciones y presupuestos sobre el paradigma de la Educación Artística como campo de conocimiento en el sistema educativo bonaerense.

En primer lugar, se desarrollan en él conceptos claves como la noción de paradigma y se revisan los marcos normativos vigentes, entre ellas la Resolución 111/10 que sienta las bases del arte como campo de conocimiento en el Sistema Educativo a nivel Nacional. En segundo lugar, se reconstruye históricamente la noción de campo desde una perspectiva sociológica para comprender la complejidad que implica concebir paradigma del arte como campo de conocimiento. Finalmente, el documento recupera reflexiones y textos elaborados por la Dirección de Educación Artística en los últimos años.

1. Historización en torno a la noción de paradigma en la Educación Artística. Horizonte de derechos y marcos normativos vigentes.

Este primer apartado se propone situar los marcos de referencia teóricos en torno a la noción de paradigma para comprender los modos en que operan las rupturas en lo que se considera legítimo, estimado y valioso en un determinado momento histórico, social y político en el campo cultural. Estos paradigmas inciden en las concepciones y formas en las que históricamente se ha abordado el arte en general y la Educación Artística en particular.

1. 1 Paradigma

El alumno tiene que entender que cuando mira un mapa, por ejemplo, está mirando la manera en que Mercator, hace muchos siglos, puso un grupo de países arriba; y los países llamados del sur, abajo. No es una casualidad, es una construcción histórica que en un momento dado significaba una cierta representación del mundo.

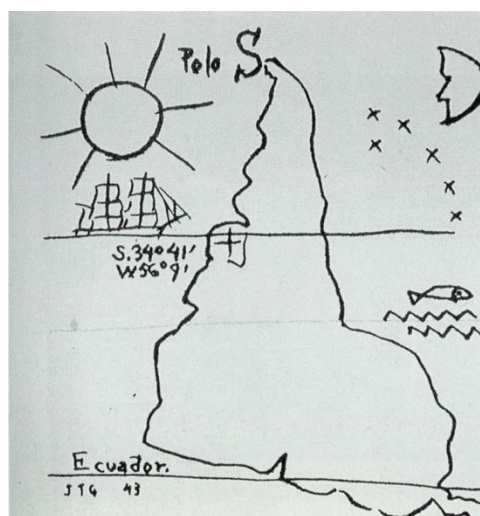
(Philippe Meirieu, *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. 2013, p. 9)

La noción de paradigma se refiere de manera amplia a los marcos dominantes de pensamiento, las prácticas y valores que orientan la investigación y producción en un campo determinado. En el



LIMINAL

epígrafe citado, Philippe Meirieu indica la importancia de entender y compartir las construcciones históricas, sociales y políticas que sustentan cada mirada del mundo, lo acompaña el dibujo del artista uruguayo Joaquín Torres García denominado “América Invertida” (1943). Ubicar el sur arriba de la composición invita a pensar desde otra perspectiva los saberes latinoamericanos poniendo en cuestión – simbólica y metafóricamente – desde el lenguaje de la cartografía lo que se considera valioso y cuáles son los centros de poder de esa legitimidad. Es operativo en este sentido el término paradigma porque invita a reflexionar sobre cómo, qué y porqué se conoce. El término se implementa a partir de los estudios de Thomas Kuhn (1922 - 1996) y la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* (1962). En términos de Kuhn, un paradigma es un conjunto de valores compartidos por una comunidad de especialistas que genera una matriz desde la cual observar, comprender y evaluar lo que se estudia (1962, p. 383). En palabras de Marta Zatoryi (2011), el paradigma no es un fenómeno concreto sino una abstracción, según la explicación de la autora nos acercamos a la aprehensión del concepto por medio del entendimiento de tres componentes: la edificación cognitiva (todo lo que conocemos y sabemos), el sistema axiológico (la estructura de valores) y el universo simbólico (da cuenta de saberes y valores que pueden ser enseñables y educables). En síntesis, un paradigma implica pensar las formas de enseñanza - en tanto las instituciones favorecen o desestiman estos sistemas- y los niveles de comprensión de un objeto en un momento determinado.



Joaquín Torres García, 1943



En el ámbito de la Educación Artística, como se verá más adelante, los paradigmas (tecnicista, expresivista, campo de conocimiento) moldean lo que se enseña, cómo se enseña, y las maneras en que se concibe culturalmente el rol del arte, la o el artista y de la producción.

1.2 Paradigmas en la Educación Artística

El proceso por el cual se constituye la Educación Artística dentro del Sistema Educativo, con los lenguajes/disciplinas que la conforman en la actualidad, está signado por múltiples transformaciones en el campo del arte y de la educación producidas por acontecimientos históricos, políticos, culturales y económicos a nivel global, nacional y regional. Las concepciones acerca de la Educación Artística que se entran hoy en el cotidiano de las experiencias escolares y socioeducativas se enmarcan en estos procesos complejos y multicausales. Entender esta complejidad nos brindará herramientas para comprender y enriquecer las prácticas de enseñanza en este campo de conocimiento.

La Educación Artística a lo largo de la historia, estuvo atravesada por distintos paradigmas que generaron tensiones en torno a cómo se concibe el arte—ya sea como libre expresión, disciplina técnica, herramienta de comunicación o forma de conocimiento— y en relación con los fines que orientan su enseñanza. Por un lado, el paradigma expresivista, centrado en el arte como manifestación de la subjetividad y la emoción, que ha puesto énfasis en el desarrollo individual, el concepto de autenticidad y la creatividad como horizonte de los procesos internos y personales². Este paradigma predominó durante el siglo XIX y el siglo XX y se mantuvo como pilar fundamental en la formación artística, promoviendo las ideas de genio creador, de talento, inspiración y exteriorización del mundo interior como figura central en la producción artística.

En el capítulo “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar” del libro *Artes y Escuela* (2002) Flavia Terigi menciona tres maneras en las que se ha incluido al arte en el currículum escolar y en las prácticas de enseñanza. Primero, las artes como sector del currículum reservado para la creatividad; segundo, las artes como saber de las elites; tercero, las artes como versiones

² Como señala Elena Oliveras en su libro *Estética* (2015): “Surgen en Grecia dos tipos de teorías sobre la producción artística, que serán luego defendidas en distintos momentos de la historia de la estética. Uno de ellos, sostenido por Aristóteles, ponía el acento en la habilidad técnica, intermediada por el conocimiento y la aplicación de reglas; en el otro, sostenido por Platón, destacaba el carácter genial de la creación. Esta teoría toma especial relieve en el siglo XVIII y XIX con el romanticismo (...).” (2015, p. 131)



LIMINAL

escolarizadas de los productos de las disciplinas que componen el campo del arte, perdiendo las referencias estéticas propias de los contextos de producción. Este pasaje muy breve por el análisis que realiza la autora acerca del ingreso de las artes al currículo escolar nos permite tomar la foto de las prácticas de enseñanza artística hoy y comprender cómo ese entramado de formas de concebir y de enseñar arte que convergen en la actualidad, se fueron constituyendo y sedimentando en el devenir histórico que hoy se sintetiza en la conformación del campo de conocimiento del Arte.

En el mismo libro, Mariana Spravkin escribe “Enseñar Plástica en la Escuela: conceptos, supuestos y cuestiones”, en este capítulo realiza un recorrido por los principales supuestos y conceptos en la enseñanza del arte tan arraigados como “libre expresión”, en este sentido indica acerca del paradigma expresivista que:

Lo mejor era dar libre curso a las acciones espontáneas por parte de los chicos, juzgándose toda intervención como una vuelta atrás, un retomo a una metodología signada por los preceptos del adulto. Se instaló, entonces, una creciente tensión entre la tan pregonada libertad de expresión y las adquisiciones escolares a través de las intervenciones del docente. (2002, p. 63)

Durante el siglo XXI surge el paradigma que entiende el arte como un campo de conocimiento más amplio y complejo. En esta perspectiva, la Educación Artística incorpora no sólo la técnica y la expresión, sino también los procesos de reflexión crítica, la comprensión del contexto, la investigación y el diálogo con los diversos modos de producir conocimiento. Esto implica reconocer al arte como un espacio donde se construyen significados, se elaboran conceptos, se cuestionan normas y se interrogan las condiciones sociales y culturales que lo atraviesan.

En la primera entrega de Liminal, destinada a reflexionar sobre las prácticas de evaluación³, se contextualiza de manera histórica este cambio de paradigma:

Para acceder a la concepción de Educación Artística en la actualidad, es indispensable retomar, por un lado, las influencias de los movimientos vanguardistas de principios de siglo XX, en relación a la crisis que introdujeron en el modelo de arte clásico, el cuestionamiento a los cánones establecidos y a las grandes narrativas de la modernidad. La educación incorporó como prácticas artísticas nuevos procedimientos que promueven otras formas de organizar el tiempo y el espacio, y que sitúan sus referentes en las producciones artísticas latinoamericanas. Asimismo, a mediados del siglo XX, las industrias culturales incidieron en el campo del arte y, desde la perspectiva de la semiótica, el arte fue comprendido como comunicación y discurso. Como parte de estas influencias, se sostiene la concepción del arte como lenguaje, además de como disciplina, pero atendiendo a

³ [Las prácticas de evaluación en la Educación Artística](#) Dirección de Educación Artística. 2024.



los procedimientos metafóricos, simbólicos y polisémicos del campo artístico, que ponen en tensión la linealidad del discurso. Desde la concepción de arte como conocimiento, no se desconoce la importancia de la técnica o la expresión en la producción artística, sin embargo, sí resulta importante explicitar que no define su enseñanza. Éstas son necesarias para la producción de metáforas, pero no un fin en sí mismo. (p. 4)

Cabe aclarar que estos paradigmas no han sucedido de forma lineal ni excluyente; en muchos contextos coexisten y se superponen. No obstante, en el campo de la Educación Artística contemporánea, se pretende un objetivo claro hacia el desplazamiento del paradigma expresivista, que limitaba el arte a una dimensión subjetiva e individual, en favor de una concepción del arte como campo de conocimiento. Este enfoque no niega la dimensión expresiva, pero la integra dentro de una perspectiva más amplia en la que el arte se entiende como una práctica crítica, situada y productora de sentido simbólico, capaz de articular saberes, interpelar contextos y contribuir a la formación de sujetos reflexivos y activos en la participación ciudadana.⁴

1.3. El lugar del arte en la educación: cambios de paradigma.

Específicamente el cambio de paradigma en relación a la concepción del arte como campo de conocimiento en Argentina se oficializó a partir de la resolución 111/10. En el mes de agosto de 2010, el Consejo Federal de Educación (CFE), sanciona la resolución 111/10 titulada La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Este documento -enmarcado en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206- establece las bases históricas, sociales y políticas que fundamentan la modificación en la consideración del arte como un campo de conocimiento. Específicamente, en el punto 2 de la introducción, se señala que:

Se reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo,

⁴ Es numerosa la bibliografía sobre este punto, entre las investigaciones específicas para continuar indagando se cita de Inés Dussel el artículo ¿Escolarizar el arte o estetizar la escuela? Algunas reflexiones sobre los vínculos entre arte y escuela. (2025) María Elisa Welti, "Historia de la Educación Artística en Argentina: una actualización", Arteriais. Revista do PPGArtes-UFGA, 8(14), 2022, 107-117. Silvia Carabetta, (2014) Ruidos en la Educación Musical. Ed. Maipue. Díaz, Claudio (2022) Variaciones sobre el ser nacional: una aproximación sociodiscursiva al folklore argentino. Ediciones UNL. Santa Fé. GUASTAVINO, B. (comp.). La constitución de las disciplinas artísticas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2021.



LIMINAL

conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. (111/10, p. 16)

Las implicancias de este cambio de paradigma, tanto a nivel nacional como provincial, dieron lugar a un proceso de revisión y actualización de marcos teóricos, que aún continúan en desarrollo. La Res. 111/10 enriqueció de contenido y significado al arte como campo de conocimiento en tanto indica que: “es necesario redefinir conceptos a fin de construir una visión compartida de la Educación Artística, que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad, en el contexto nacional y latinoamericano, para así poder establecer las bases y fundamentos sobre los cuales desarrollar las estrategias y líneas de acción imprescindibles en esta etapa” (CFE, p.4).

Este proceso, iniciado con la sanción de la Ley Nacional de Educación Nacional N° 26.206/06, la Ley Provincial de Educación N° 13.688/07 y la Resolución del CFE 111/10, se nutre y fortalece con otros marcos normativos posteriores que organizan y consolidan las perspectivas transversales en la educación, las cuales forman parte del horizonte de la Educación Artística en la provincia de Buenos Aires. Entre ellas se destacan leyes vinculadas a la memoria histórica, la ESI, el cuidado del medio ambiente, la interculturalidad, la inclusión, y ciudadanía digital⁵.

Estos marcos son el plexo normativo de las políticas educativas nacionales y provinciales y se organizan como un corpus común de valores compartidos para la educación en general y la Educación Artística en particular.

Un ejemplo concreto de los cambios de paradigma en el arte dentro del campo educativo, especialmente en lo que respecta al acceso a la educación y el rol de la mujer, puede observarse al comparar dos momentos históricos y sus respectivas leyes educativas. Por un lado, la Ley 1420, promulgada en 1884, y por otro, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006. En la primera ley se establece que:

Art 6° El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: (...) nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. --Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica (Ley 1420, p. 1).

⁵ Entre ellas podemos mencionar: Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, Lineamientos Curriculares Para La Educación Sexual Integral Programa, Nacional De Educación Sexual Integral Resolución CFE N° 45/08, Res. CFE N° 340/18, Res. CFE N° 419/22, Ley Provincial de Educación Sexual Integral N° 14744, Ley N° 27499/18, Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género, Resolución N° 1664/17, Educación Inclusiva de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la Pcia. de Bs. As., Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina, N° 27621, Ley de Identidad de género N° 26.743/12, Ley 25.633 Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, Ley Nacional 26.001 Día Nacional del Derecho a la Identidad en Argentina, entre otras.



LIMINAL



Viviana Debicki, *Segunda Piel* (2020).

En la segunda, del año 2006, se establece que: “ART 39.- (...) La formación en distintos lenguajes artísticos para niñas, niños y adolescentes, en todos los niveles y modalidades” (LEN, p. 8).



Mónica Millán *El vértigo de lo lento* (2002) Esta instalación forma parte de la labor que la artista viene realizando desde hace veintidós años con la comunidad de tejedoras de Yataity del Guayrá en Paraguay.

Se observa aquí tanto el cambio de paradigma -en relación a la ampliación en el horizonte de derechos- como así también la construcción cultural manifestada explícitamente en torno a lo que podía aprender una mujer en 1884, a saber: “conocimiento de labores y economía doméstica”. Los consensos sociales que se transforman en políticas públicas, en este caso leyes concretas vinculadas a la educación, operan como cambios de paradigma en tanto implican un conjunto de valores compartidos. El arte tiende lazos y entra en contacto con estos discursos históricos, en este



LIMINAL

sentido, se seleccionaron imágenes de Viviana Debicki y Mónica Millan vinculadas al trabajo textil. En sus piezas dialogan con las múltiples capas de sentido que evoca el acto de coser. Las artistas exploran en estas piezas las múltiples aristas que implica unir, juntar, recolectar: como acontecimiento colectivo, como una acción asociada a una labor “femenina”, como una metáfora vinculada al tejido del discurso, al hacer manual, al conocimiento técnico y artesanal, a saberes que se comparten, a un pensamiento que se entrelaza, entre otras posibilidades.

En la actualidad, el arte en su conjunto atraviesa por un período de constante renovación y de fuerte discusión teórica y práctica. La aparición de la industria cultural y las tecnologías digitales abre el camino a una nueva realidad social, política, económica y también cultural llamada “Globalización”. La misma pone de relieve una nueva forma de entender el mundo, donde todo es posible en un mundo global. La circulación de bienes y servicios se homogenizan y con ellos los bienes culturales, más precisamente los artísticos. La incorporación de la tecnología digital irrumpe como herramienta de construcción artística, pero también como fenómeno experiencial en la producción de sentido. Es así, que se genera un nuevo fenómeno no tenido en cuenta en los anteriores movimientos, la democratización de la producción, difusión y comercialización de productos artísticos, retomando, en algún sentido, las consideraciones modernas sobre el ideario de las ideas utópicas, pero superadora de aquella porque no se estanca en una mirada unívoca del acto creativo y excluyente en términos elitistas, sino que la creación está subsumida a la pesquisa de la verdad desde un posicionamiento crítico, en donde la duda es el motor de búsqueda de nuevas formas de entender y describir el mundo. Ya no va a ser la o el artista, la única o el único realizador de obras artísticas, sino que se despliega la oportunidad a otros actores sociales por fuera del mundo artístico a quienes les era imposible, en otros tiempos, alcanzar el status de “artista”. Como señala la Res 111/10:

La denominada cultura popular debiera formar parte de las políticas curriculares, no sólo como andamiaje y motivación, sino fundamentalmente como fuente cultural genuina para el intercambio social y la producción de conocimiento. (...) En todo caso, se trata de interpretar estos nuevos discursos (en referencia al desarrollo del campo audiovisual y multimedial) como manifestaciones de un mundo complejo, portadores de planteos estéticos y culturales que contienen valores e ideologías, para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones. (2010, p. 26)



LIMINAL

A nivel regional y local, producciones teóricas desde una perspectiva latinoamericana, como la afirmación de una matriz autónoma de pensamiento popular (Argumedo, 1993) que reivindique las voces y las ideas de las experiencias históricas, movimientos políticos y fuentes culturales de los vencidos, o la necesidad de una Teoría Americana del Arte (Colombres, 2004) que cuestione el concepto de Arte que se sabe de por sí occidental y retome aspectos propios de las sociedades latinoamericanas y la construcción permanente de sentido simbólico, requiere al menos de la revisión y la repregunta en torno a cuáles son los referentes dentro del campo.

En la imagen que sigue puede verse la experiencia de la artista brasileña Lygia Pape a partir de la escultura viva denominada “Divisor” de 1968. Se trató de proponer un caminar colectivo a partir de una tela con hendiduras donde las personas debían coordinar un movimiento común, ¿Qué reflexiones suscita esta obra en la actualidad?



Lygia Pape, Divisor, 1968.



2. La noción de campo: aproximaciones y conceptos claves de la teoría de Pierre Bourdieu.

2.1 Teoría de los campos.

Para poner en contexto los antecedentes del paradigma actual sobre el arte como campo de conocimiento y los complejos modos en que este constructo teórico articula sentidos dentro de lo analizado nos remitimos a la teoría de los campos del sociólogo Pierre Bourdieu (1930- 2002). Esta elaboración conceptual se configura como uno de los núcleos centrales del pensamiento del sociólogo y se presenta como una herramienta analítica para entender las dinámicas sociales que se estructuran, según su análisis, alrededor de un conjunto de campos específicos, interrelacionados y relativamente autónomos (el campo artístico, cultural, científico, educativo, etc.).

Reflexionar en términos de “campo” es pensar relacionamente en función de posiciones, donde cada agente involucrado tendrá ventajas o desventajas en términos del juego en el que está inmerso en función de su capital. (2005, p. 149). Cada campo es relativamente autónomo y se constituye alrededor de un bienpreciado, de un capital que tiene valor en relación con ese campo determinado. Los agentes implicados buscan la legitimidad de tal capital (económico, cultural, simbólico) en tanto es relevante para ese campo específico.

Un campo, en términos de Bourdieu, se distingue de otro a partir del tipo de capital que está en juego y los intereses específicos propios del mismo. Para que un campo exista debe existir un capital susceptible de ser acumulado, producido y consumido, lo que da lugar a una lucha de fuerzas entre quienes lo detentan y, por lo tanto, su legitimidad, y quienes aspiran a poseerlo. En “Campo intelectual y proyecto creador” Bourdieu indica que la noción de campo corresponde a un sistema de líneas de fuerza compuesto por agentes que construyen una estructura específica en un momento dado del tiempo (2002, p. 9). Esto indica que cada campo en su interior posee dinámicas, reglas y normas propias relativamente autónomas de los demás. En el caso del campo artístico podríamos decir que se articula -en acuerdos, conflictos y tensiones hacia el interior y hacia afuera del mismo- con una constelación más amplia de campos en los que participan distintos agentes: el campo intelectual, económico, político, científico, educativo, entre otros. La noción de campo se articula con la de habitus que se corresponde con las estructuras sociales internalizadas de los agentes participantes en el mismo⁶.

⁶ Se recomienda la lectura del capítulo “La metáfora en la definición científica” de Hernan Diaz, compilado en el libro *Metáforas en uso* (2006). En el mismo, el autor indica que la definición de Bourdieu en torno al campo intelectual se encuentra basada en una analogía o comparación con un campo magnético, en tanto los agentes son “fuerzas” que se



LIMINAL

Como se señaló anteriormente, el *habitus*⁷ se corresponde con uno de los conceptos claves en la teoría de P. Bourdieu y puede entenderse como un conjunto de costumbres, formas de pensar, gustos y maneras de actuar que las personas aprenden a lo largo de su vida dentro de un determinado entorno social. Estas formas de ser no solo reflejan la historia personal y social de cada uno, sino que también influyen en cómo actuamos, qué elegimos y cómo interpretamos el mundo que nos rodea. El *habitus*, entonces, organiza nuestras prácticas y percepciones, y está profundamente ligado al momento histórico y al contexto en el que vivimos. Estas disposiciones han sido aprendidas (en la escuela, en la familia, en los medios de comunicación, etc.) y se presentan como “naturales” en tanto se internalizan y repiten. A modo de ejemplo, la producción de afiches de Javier de Olmo cuestiona el sentido establecido de las palabras en tanto descubre - marcando, y señalando mediante la tipografía- otros sentidos a palabras cotidianas. Mirar estos afiches implica un extrañamiento de lo conocido, de ese *habitus* del que habla Bourdieu. Los mismos fueron expuestos en el Museo de Arte y Memoria en la muestra “Miseria Planificada”⁸. En ellos, como puede observarse en las imágenes, el juego con tipografía permite descubrir palabras ocultas dentro de la palabra conocida.



Javier de Olmo, MAM, 2024.

ponen o se unen formando dos o más extremos contradictorios. El autor **sostiene que al construir esta definición** de campo Bourdieu utiliza la metáfora con un valor cognoscitivo, con el rol de clarificar un ordenamiento social que de otra manera hubiera sido muy difícil de explicar. (2006; p. 107) Es interesante esta reflexión a la luz de las líneas de acción de la DEAR vinculadas a reivindicar la metáfora como un derecho. En la interpretación de Díaz, la metáfora tiene un valor heurístico.

⁷ Específicamente según la definición de Bourdieu, noción de *habitus* refiere a “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas (...)” (2013, p. 14).

⁸ Comisión Provincial por la Memoria. Museo de Arte y Memoria. La Plata. Abril, 2024.

<https://www.comisionporlamemoria.org/museo/miseria-planificada/>



La Escuela es, en el pensamiento de Bourdieu, una de las instituciones que legitiman lo que merece o no ser transmitido en un momento histórico y cumple la función de consagrar lo que considera valioso en términos de tradiciones culturales. La institución escuela además estructura habitus, es decir, comportamientos, gestos, percepciones y apreciaciones de las prácticas sociales de los agentes. Si bien el sociólogo es fuertemente crítico con la institución escolar también admite que: Sólo una institución como la escuela, cuya función específica consiste en desarrollar o crear metódicamente las disposiciones que caracterizan al hombre cultivado y que constituyen el soporte de una práctica durable e intensa cuantitativamente y, por eso, cualitativamente, podría compensar, por lo menos parcialmente, la desventaja inicial de quienes no reciben de su medio familiar la incitación a la práctica cultural y la competencia presupuesta por todo discurso sobre las obras. (1972; p. 69)

2.2. Arte como campo de conocimiento.

Pensar el arte como campo de conocimiento implica reconocer que en él se construyen formas de saber que no son reducibles a lo científico o lo técnico ni se oponen a la expresión, sino que se manifiestan a través de lenguajes metafóricos, polisémicos, sensibles y simbólicos. En este sentido, la escuela asume un rol fundante al garantizar que el arte tenga lugar como experiencia de conocimiento, al habilitar espacios donde la exploración, la producción y la reflexión estética se constituyen en modos legítimos de comprensión del mundo.

El arte produce conocimiento cuando explora, interroga y presenta aspectos complejos de la realidad social, histórica, política y subjetiva. Desde la práctica escolar, enseñar arte es ofrecer un territorio donde las y los estudiantes pueden pensar, sentir y construir sentido mediante los lenguajes/disciplinas artísticas, reconociendo en ellos una vía para conocer y transformar la realidad. Así, la escuela no sólo transmite saberes artísticos, sino que los instituye como parte esencial del derecho a conocer.

Esta forma de conocimiento no se encuentra desligada de los condicionamientos históricos y sociales del campo. Por el contrario, la posibilidad de que ciertas prácticas sean reconocidas como artísticas —y por tanto, como productoras de saber— depende del lugar que ocupan dentro del entramado de relaciones sociales que conforman el campo en un momento dado. Así, las transformaciones en el arte —los movimientos de ruptura, la emergencia de nuevas estéticas, la inclusión de otras corporalidades, lenguajes o territorialidades— no son simplemente estéticas,



LIMINAL

sino que implican cambios en las condiciones de producción, distribución y apropiación sensible del conocimiento artístico.

Reconocer al arte como campo de conocimiento, entonces, supone atender a su dimensión histórica y relacional, entendiendo que la producción de conocimiento que allí se produce no es neutral ni universal, sino situada, conflictiva y culturalmente mediada por la Escuela. Es un conocimiento que interpela, que desnaturaliza, que elabora otras formas de pensar y representar lo real, y que tiene la capacidad de cuestionar los límites y habitar los márgenes de los discursos dominantes habilitando nuevas formas de existencia, sensibilidad y pensamiento.

Para ejemplificar las ideas referidas a campo, habitus y capital en gestos y experiencias concretas es posible reflexionar, evocar y observar las propias prácticas pedagógicas (desde ciertos interrogantes) que permitan revisar los diseños curriculares y sus modos de implementación, las formas en que se manifiesta o no la tradición en la escuela con relación a los saberes que se validan y legitiman en las prácticas de Educación artística. Como señala Mariana Spravkin:

Una hegemonía cultural que es una práctica de violencia simbólica que, al decir de Bourdieu se ejerce en forma inadvertida (Bourdieu, 1997 p:81) en el contexto de relaciones de poder asimétricas, relaciones que tendemos a pensar como “naturales” e “inevitables” en lugar de entenderlas como parte de una construcción social entre otras tantas posibles. Dentro de esta estructura nos hemos formado como alumnos de la escuela primaria y secundaria y posteriormente como docentes de arte, nos hemos empapado de conceptos y categorías, hemos ido construyendo una idea de mundo. Hoy, al frente de nuestras clases ¿cuánto de este discurso cultural reproducimos, muchas veces sin siquiera haber pensado en ello? ¿Cuánto de la visión dominante y dominadora se desliza en nuestras propias decisiones didácticas? (Spravkin, M., 2017)

Algunas preguntas que se desprenden de estas reflexiones: ¿Qué lugar ocupan las artistas, escritoras, bailarinas y teóricas mujeres en los planes de estudio? ¿Cuántas se toman como referentes al momento de pensar una clase? ¿Se citan artistas locales? ¿Qué lugar ocupa la cultura popular en las prácticas de Educación Artística? ¿Qué niveles de tensión se identifican en la convivencia de distintos paradigmas (tecnicista, expresivista, campo de conocimiento) sobre la Educación Artística en las instituciones educativas? La complejidad que implica pensar el arte como campo de conocimiento, considerando desde esta perspectiva, sus tensiones, reglas y valores evidencia la responsabilidad crítica al momento de reflexionar sobre qué y cómo enseñamos en la contemporaneidad.

En este sentido, se retoman las palabras de E. Eisner en torno al currículo, en tanto señala que una de sus funciones es ofrecer marcos de referencia para leer el mundo:



LIMINAL

Estos marcos, teorías, conceptos, imágenes y narraciones analizan el mundo de distintas maneras. La socialización en una cultura significa adquirir estos marcos; permiten que nos unamos a una comunidad de discurso y que participemos en él; un discurso que se refiere a compartir formas de codificar y decodificar significados. Los marcos de referencia comunes hacen posible un estilo de vida compartido. (E. Eisner, 2004, p. 114)

Una revisión de la noción de habitus permitiría potenciar la dimensión transformadora de este concepto a partir de la capacidad de la educación como práctica emancipatoria tal como postulan las teorías críticas de la educación. Parafraseando a Paulo Freire el conocimiento se construye y reconstruye entre los sujetos y su mundo de forma dialéctica.

El arte se entiende como una práctica crítica, situada y productora de sentido simbólico, capaz de articular saberes, interpelar contextos y contribuir a la formación de sujetos reflexivos y activos en la participación ciudadana. En el marco de una perspectiva de derechos tenemos el deber de garantizar la participación en procesos de enseñanza en los que las y los estudiantes puedan aprender conceptos, técnicas y procedimientos propios de cada lenguaje/disciplina para la construcción y producción colectiva de sentido simbólico.

3. Materiales y producciones de la Dirección de Educación Artística.

La Dirección de Educación Artística, al asumir el posicionamiento del arte como campo de conocimiento, ha desarrollado un conjunto de materiales y producciones que buscan fortalecer y problematizar esta perspectiva dentro del sistema educativo bonaerense. Estas iniciativas se inscriben en la convicción de que el arte no solo constituye una práctica expresiva, sino también un espacio de producción de saberes, sentidos y disputas simbólicas, en diálogo con otras formas de conocimiento y con los marcos sociales e históricos en los que se inscriben.

Entre los materiales producidos se destacan documentos de reflexión pedagógica, aportes a los diseños curriculares, publicaciones específicas como *Liminal-umbrales y fronteras de la enseñanza en la Educación Artística bonaerense*-, así como diversas producciones realizadas en el marco de la *Semana de las Artes* y del *Día Nacional por el Derecho a la Identidad*.



LIMINAL

De este modo, el propósito de la Dirección de Educación Artística es acompañar y seguir fortaleciendo las prácticas pedagógicas y aportar a la consolidación de un campo específico que se afirma frente a los desafíos contemporáneos.

CAJA DE HERRAMIENTAS

1

LA METÁFORA COMO DERECHO

Orientaciones para acompañar procesos de producción artística durante la Semana de las Artes

Documento de apoyo curricular elaborado por la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires, que propone una reflexión profunda sobre el papel del arte en la educación como herramienta de construcción ciudadana y producción simbólica. En el marco de la Semana de las Artes 2025, se propone generar acontecimientos artísticos en torno a la defensa de la metáfora como un derecho de las infancias a imaginar, crear y resignificar el mundo.

Disponible en: Continuemos Estudiando - (MODALIDAD ARTÍSTICA)

[Documento de apoyo curricular](#)



2

LA METÁFORA COMO DERECHO Y EL ARTE COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO.

Disertación de Silvana Nicolini, directora de la DEAr, en el ciclo de charlas "En Clave de Autor" organizado por la Dirección de Concursos.

[La metáfora como derecho y el arte como campo de conocimiento](#)





3

LIMINAL. UMBRALES Y FRONTERAS DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

- [Primer entrega](#)
- [Segunda entrega](#)
- [Tercera entrega](#)
- [Cuarta entrega](#)
- [Quinta entrega](#)

... **continuemos**
estudiando

4

CONTINUEMOS ESTUDIANDO.

Propuestas para la enseñanza: Orientaciones docentes, secuencias didácticas para el aula y reflexiones vinculadas a la tarea de enseñar.

Recursos: Cuentos, contenidos audiovisuales y materiales educativos en diversos formatos.

Efemérides: Orientaciones y propuestas de enseñanza para el abordaje de fechas de relevancia histórica, social, cultural y comunitaria.

- [Des \(andar\) estereotipos](#)
- [24 de marzo](#)
- [Día Nacional por el Derecho a la Identidad](#)
- [Dar Teatro](#)
- [Ideas sobre las ideas del bailar](#)
- [Reparación del Legajo de Lucina Alvarez](#)
- [Tramas de memoria: historias que NO se olvidan](#)
- [Te seguimos buscando](#)
- [La Encuesta Nacional de Folklore de 1921, ¿de cuántas formas se puede abrir una cápsula de tiempo?](#)
- [Día del artista visual](#)

... **continuemos**
estudiando



4. Marcos normativos

- * Congreso de la Nación Argentina. (2002). *Ley N.º 25.633 – Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.*
- * Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley N.º 26.001 – Día Nacional del Derecho a la Identidad.*
- * Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral.*
- * Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N.º 26.206 de Educación Nacional.*
- * Congreso de la Nación Argentina. (2012). *Ley N.º 26.743 – Ley de Identidad de Género.*
- * Congreso de la Nación Argentina. (2018). *Ley N.º 27.499 – Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género.*
- * Congreso de la Nación Argentina. (2021). *Ley N.º 27.621 – Educación Ambiental Integral.*
- * Consejo Federal de Educación. (2008). *Resolución CFE N.º 45/08.*
- * Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución N.º 111/10.*
- * Consejo Federal de Educación. (2018). *Resolución CFE N.º 340/18.*
- * Consejo Federal de Educación. (2022). *Resolución CFE N.º 419/22.*
- * Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Resolución N.º 1664/17: Educación inclusiva de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires.* Provincia de Buenos Aires.
- * Dirección General de Cultura y Educación. (2023). *Resolución N.º 771/2023.* Provincia de Buenos Aires.
- * Ministerio de Educación. (s.f.). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.* Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- * Provincia de Buenos Aires. (2007). *Ley N.º 13.688 de Educación Provincial.*



- * Provincia de Buenos Aires. (2015). *Ley N.º 14.744 de Educación Sexual Integral Provincial*.

Bibliografía de referencia

- Argumedo, A. (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ediciones Pensamiento Nacional.
- Bourdieu, P. (1972). *Elementos para una teoría sociológica de la percepción artística*. Ediciones Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2002) *Campo de poder, campo intelectual*. Montresor.
- Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Ediciones Maipué.
- Casullo, N. (1999). La modernidad como autorreflexión. En N. Casullo, *Itinerarios de la modernidad*. Editorial Eudeba.
- Chiqui González. (s.f.). *Sitio oficial*. <https://chiquigonzaez.com.ar/>
- Colombres, A., Acha, J., & Escobar, T. (2004). *Hacia una teoría americana del arte*. Ediciones del Sol, Serie Antropológica.
- Dussel, I. (2025). *¿Escolarizar el arte o estetizar la escuela? Algunas reflexiones sobre los vínculos entre arte y escuela*.
- Eisner, E. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia. Ministerio de Educación de la Nación.
- Mora, S., & Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Oliveras, E. (2015). *Estética*. Planeta.
- Spravkin, M. (2002). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En Akoschky y otras, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Editorial Paidós.
- Spravkin, M. (2017) *Las imágenes: entre la cultura y la pedagogía en Imágenes y medios*. Publicación de las Cuartas Jornadas de Educación Artística: Imágenes y medios. Escuela Provincial de Artes Visuales. Rosario, Santa Fe.



LIMINAL

<https://epav.edu.ar/assets/pdf/imagenesymedios4.pdf>

- Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En Akoschky y otras, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Editorial Paidós.
- Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educar (sobre) impresiones estéticas* (pp. 87-98). Del Estante Editorial.
- Welti, M. E. (2022). Historia de la educación artística en Argentina: una actualización. *Arteriais. Revista do PPGArtes-UFPA*, 8(14), 107-117.
- Zatonyi M. (2011) *Arte y Creación. Los caminos de la estética*. Capital intelectual.

