

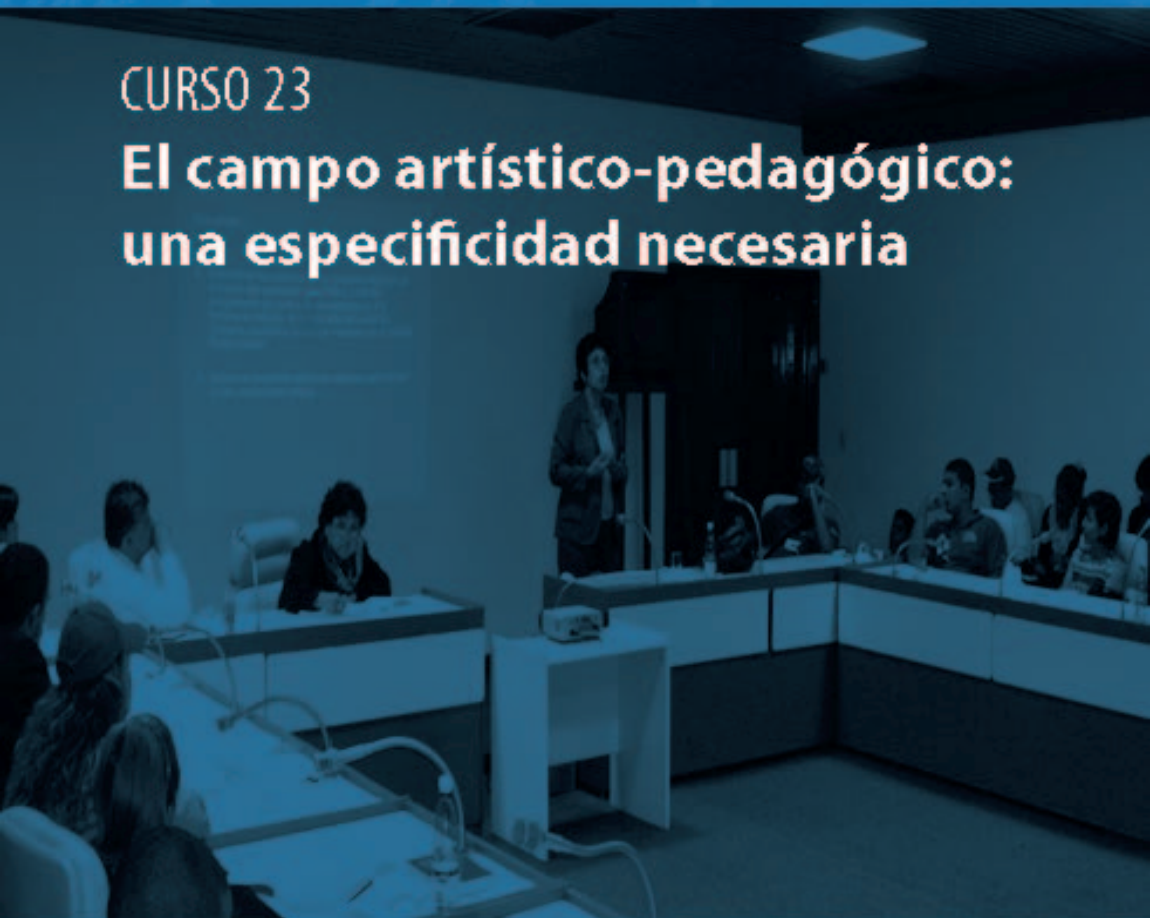


Universidad 2014

9no Congreso Internacional
de Educación Superior

CURSO 23

El campo artístico-pedagógico: una especificidad necesaria



*"Por una universidad
socialmente responsable"*

Palacio de Convenciones
de La Habana

**EL CAMPO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO:
una especificidad necesaria**

**Del 10 al 14 de febrero
Palacio de Convenciones de La Habana
Universidad 2014**

Curso 23

Curso 23 - EL CAMPO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO: una especificidad necesaria

Autora: Dr. C. Hortensia Peramo Cabrera

Edición: Dr. C. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez

Diseño de portada: Alfredo Aguilera Torralbas

Universidad 2014

9no. Congreso Internacional de Educación Superior

Ministerio de Educación Superior

Imprenta del Palacio de Convenciones de La Habana

ISBN 978-959-16-2237-2

2014

Autora

Dr. C. Hortensia Peramo Cabrera

Dr. C. Hortensia Perano Cabrera

Doctora en Ciencias del Arte, historiadora del arte, investigadora auxiliar y profesora titular y consultante de la Universidad de las Artes, ISA.

En estudios de pregrado y postgrado imparte fundamentalmente temas relativos al Arte Cubano, Problemas fundamentales del arte occidental, Estética, Taller de Curaduría musical, Polémicas del arte cubano contemporáneo, El campo artístico pedagógico, Teorías y teóricos de los procesos de formación artística.

Es miembro de las Comisiones de Carrera y de Grado científico del ISA y asesora de Cultura Cubana, Teoría y apreciación del arte e Historia de las Artes Visuales para la enseñanza media superior profesional del arte.

Sus principales líneas de investigación son el Campo artístico pedagógico, la relación entre el arte y la enseñanza artística, los Procesos culturales en Cuba y los Procesos formativos en arte. Tiene múltiples publicaciones y trabajos relevantes nacionales e internacionales en estos temas así como distinciones, premios y reconocimientos.

Contenido

La teoría del campo artístico como presupuesto teórico- metodológico	7
Una academia peculiar: la de arte.....	9
Lo artístico-pedagógico como categoría fundamental de especificidad	20
La especificidad de las academias de arte en la formulación de un campo propio: el campo artístico-pedagógico	26
a) Objeto o función específica: la formación de artistas profesionales.	27
b) Estructura y sistema de agentes específicos.	28
c) Sistema de relaciones internas: la competencia artístico-pedagógica.	33
d) El capital artístico-pedagógico.	35
e) La configuración de un habitus artístico-pedagógico. .	37
f) La lógica específica del campo artístico-pedagógico.	40
g) Dinámica interna.....	43
h) Sistema de relaciones externas: la relativa autonomía	45
i) La múltiple legitimación del campo artístico- pedagógico	49
j) La historia propia del campo artístico-pedagógico	52
BIBLIOGRAFÍA	57

Objetivo

Proporcionar una propuesta teórica sobre la especificidad de la enseñanza artística que sirva de basamento científico a la labor de sus cuadros y especialistas.

EL CAMPO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO *



La teoría del campo artístico como presupuesto teórico-metodológico

Para el eminente sociólogo cultural Pierre Bourdieu, una de las principales tareas de la Historia del Arte es describir la génesis y el desarrollo de la producción específicamente artística; pero advierte que debe resolver el enfoque limitado con el que, por lo general, ha relacionado la producción artística y las condiciones económicas en que esta se realiza. Para ello, este autor propone incorporar el estudio del sistema de las instituciones y las personas que específicamente tienen intereses en la práctica y el producto artísticos que, junto al artista y su obra, tienden a funcionar como un campo, en este caso denominado campo artístico¹.

* Este trabajo es una versión del primer capítulo de la tesis que la autora defendió en opción al título de Doctora en Ciencias del Arte en el año 2009.

¹ El francés Pierre Bourdieu (1930-2002) es uno de los más relevantes ensayistas del concepto de campo cultural, aplicación de la teoría de los campos magnéticos que estudia la Física. En lo esencial plantea la existencia de un espacio de juego o campo compuesto por fuerzas o agentes propios que se atraen, se repelen o se neutralizan, y generan así una dinámica interna que le po-

Consecuente con este criterio, Bourdieu expuso las funciones, la estructura y el sistema de relaciones del campo artístico en los siguientes términos:

Dado que la obra de arte sólo existe como objeto simbólico dotado de valor si es conocida y reconocida, es decir, instituida socialmente como obra de arte y recibida por espectadores aptos para reconocerla y conocerla como tal, la sociología del arte y de la literatura tiene como objeto no sólo la producción material de la obra, sino también la producción del valor de la obra, o, lo que es lo mismo, de la creencia en el valor de la obra; por consiguiente, debe considerarse como contribuyentes a la producción no sólo a los productores directos de la obra en su materialidad (artista, escritor, etc.), sino también a los productores del sentido y del valor de la obra –críticos, editores, directores de galerías, miembros de las instancias de consagración, academias, salones, jurados, etc. – y a todo el conjunto de agentes que concurren a la producción de consumidores aptos para conocer y reconocer la obra de arte como tal, es decir, como valor, empezando por los profesores (y también las familias, etc.)².

Como se observa, en el análisis funcional se diferencian dos finalidades, a partir de las cuales se distinguen dos condiciones y tipos de agentes: por un lado, los que contribuyen directamente a la producción de la obra, de su sentido y su valor; por el otro, los que intervienen específicamente en la producción de consumidores aptos, y que también contribuyen, desde esta perspectiva, a la definición y valuación de

sibilita a ese campo particular, como el artístico, una relativa autonomía respecto a otros campos, como el del poder, dentro del espacio social englobante. En esta compleja teoría plantea conceptos fundamentales como distinción, capital, posiciones y disposiciones, *habitus*, jerarquización, legitimación, que forman parte de la caracterización y requisitos de los campos. También dedicó no pocos trabajos a la actividad escolar. Ver fundamentalmente su libro *Sociología y Cultura* (1990, editorial Grijalbo, México).

² Pierre Bourdieu, "El campo literario. Requisitos críticos y principios de método". En *Criterios* (25- 28) p.28. Los subrayados son nuestros.

las obras de arte, y que se reagrupan bajo la denominación de campo de agentes sociales.

En esta caracterización funcional y estructural se habla de "academias" y de "profesores". Podría pensarse, puesto que se está disertando sobre el campo artístico, que se refiere a academias y profesores de arte, pero a través de nuestras indagaciones y del análisis de otros importantes textos de Bourdieu, constatamos que estas alusiones no correspondían a las academias de arte ni a sus profesores: Bourdieu estaba aludiendo al sistema escolar general. Con ello quedó abierto el problema de establecer qué condición corresponde a la academia de arte y qué lugar ocupa en el campo artístico, para lo cual consideramos necesario realizar dos tareas: establecer las peculiaridades de las academias de arte respecto a las escuelas generales en relación con el campo artístico, y especificarlas dentro del conjunto de agentes de este campo.

Una academia peculiar: la de arte

La academia de arte tiene como misión formar artistas profesionales, por tanto, posee un perfil profesional específico y especializado, y una responsabilidad directa con el arte, mientras que una institución escolar común, al menos en los niveles anteriores al universitario, no tiene como condición esta formación ni este tipo de responsabilidad. Dicho a la manera de Bourdieu, mientras que la institución escolar general contribuye a la formación de "consumidores aptos", en la academia de arte estamos asistiendo a la formación de "productores aptos", específicamente de productores directos del objeto y del valor artísticos.

Por esta función que cumple, podemos establecer que la academia de arte está mucho más ligada y más estrechamente comprometida con el campo artístico que la institución escolar general, puesto que ella se relaciona de manera natural con el artista, agente protagónico de ese campo, y porque toda vez que interviene directamente en la formación de este, diríamos que también de forma protagónica, a través suyo está interviniendo además, en alguna medida, en las directrices de los proyectos y propuestas artísticas que sustentan el campo artístico.³ Desde esta perspectiva podríamos colocar a nuestra academia como parte del primer tipo de agentes del campo artístico, los que contribuyen directamente a la producción de la obra, de su sentido y su valor. Aunque Bourdieu incluye a las escuelas generales en este primer tipo, por cuanto a través de la educación, como instrumento del poder, se legitiman o no las propuestas artísticas y se designa el valor artístico, la orientación en la educación artística que estas realicen sobre la producción artística tendrá efecto sólo de forma indirecta, precisamente a través de los consumidores aptos que ellas se encargan de producir, función esta que corresponde al segundo tipo de agentes, donde estas escuelas actúan de forma directa y quedarían plenamente ubicadas.

Pero por otro lado, no podemos desconocer que la academia de arte también se relaciona con ese segundo tipo de agentes, pero en este caso lo hace de forma indirecta, pues la academia de arte media en la formación u orientación de los consumidores, en su gusto artístico y capacidad perceptiva, sólo a través de la actividad creadora que realicen sus estu-

³ Claro que en esto último no debemos pecar de ingenuidad, pues la formación que da la academia de arte no garantiza una determinada dirección creativa; por el sistema de relaciones internas del campo artístico, su producción también responde a los intereses, la posición y la dinámica de otros agentes del propio campo, sobre todo los que tienen que ver con la promoción y la comercialización, sin desestimar los públicos y sus relaciones externas.

diantes -primero como aprendices y luego como profesionales que llevan consigo esa suerte de "memoria pedagógica"-, que son los que se ponen en contacto directo con los consumidores concretos. Sin embargo, aunque sea de forma indirecta, esta puede considerarse una función propia y principal, concebida como una finalidad de última instancia de su proceso formativo y prevista dentro de sus objetivos formativos.

Volviendo al otro agente mencionado por Bourdieu, los profesores, podemos advertir que los profesores de la academia de arte también tienen una vinculación mucho mayor y directa con el campo artístico que los de la enseñanza general, principalmente porque los claustros de la academia de arte, en una significativa proporción, están constituidos por artistas devenidos profesores de arte, es decir, por sujetos que no sólo enseñan a hacer sino que hacen arte, que son agentes principales del campo artístico. Un profesor de escolaridad general no necesariamente es un agente activo dentro de su campo de especialización, al menos anterior a los niveles universitarios.

La presencia de los artistas como componentes del claustro, para lo que adquieren la condición peculiar de artista-profesor, no es tanto un problema cuantitativo dentro del colectivo pedagógico, sino de peso, de valor y definición del perfil de la actividad formadora de estas academias. En el agente profesor también es preciso incluir a los intelectuales o especialistas de las llamadas ciencias del arte, dedicados a proporcionar conocimientos y promover el análisis sobre las problemáticas históricas y las coordinadas contemporáneas de la sociedad, del pensamiento en general y en particular el del arte, conocimientos estos imprescindibles a la formación profesional del artista y contribuyentes fundamentales en el necesario proceso de hacer consciente el inconsciente cultural (tomando palabras de Bourdieu), que acompaña a todo individuo, enfáticamente al artista.

Vale añadir otra peculiaridad importante, y es que en este tipo de claustro y agente profesoral predomina la cualidad creativa, propia de la producción artística y que consecuentemente se traslada a la actividad formadora, puesto que se trata de formar creadores. Esta cualidad permite considerar las potencialidades de estos profesores no sólo para incidir en la preservación y en las transformaciones o mejoramientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las academias de arte, como lo hacen los maestros generales en sus escuelas generales, sino también para influir en el campo artístico, ya no sólo mediante su obra artística, sino a través del nuevo artista que egresa de las aulas y talleres especializados como resultado inmediato de su actividad y dirección formativas.

Pero además, y esta es una cardinal peculiaridad, en la academia de arte hay que tener en cuenta al estudiante, ya no sólo por ser el objeto de la formación o por tratarse de un necesario mecanismo de retroalimentación y de actualización del proyecto pedagógico, como lo podemos observar en la escuela general, sino porque en el caso del estudiante de arte las actitudes creativas que lo caracterizan pueden funcionar como mecanismo de retroalimentación directa para la producción artística, la crítica, el mercado y el consumo del arte, cosa que no le es dada hacer al alumno de una escuela regular por muy educado consumidor de arte que sea. Esto se explica porque el nuestro es un estudiante-artista, digamos un productor directo, y mediante la confrontación de su producto artístico con los consumidores y las instancias mediadoras o de la circulación del arte, la actividad creativa de ese estudiante (fijese que todavía en fase de aprendizaje) incluso desde edades tempranas, puede alcanzar una legitimación profesional pública, tanto en el medio especializado como en el social, lo cual es otra importante distinción de nuestra academia.

Estamos hablando de que no hay otra forma de aprender a hacer arte que haciendo arte, a diferencia de la formación general donde primero se aprende y luego se hace, e incluso diferente a la formación técnica, pues a pesar de que en esta se realicen prácticas de producción, difícilmente se arriesgue un objetivo vital en las manos inexpertas o en el conocimiento incompleto de los estudiantes, o no se les suele confiar la elaboración del producto final o terminado; de cualquier modo, hay una distancia entre el productor en formación y el usuario real. Sin embargo, la formación artística profesional implica necesariamente la confrontación pública de lo creado, como producto final, que obliga a una relación directa del estudiante-artista y su producto con el usuario real del arte, el público, frente al cual se presenta con las mismas exigencias del campo profesional, aunque se marquen grados de complejidad ascendente dentro del proceso formativo, producción esta y productor que se someten además al rigor de la crítica especializada y que, aunque se suele exponer en el medio académico, frecuentemente ingresan, aun manteniendo su condición estudiantil, en los espacios profesionales legitimadores.

A las peculiaridades de este estudiante-artista y de la formación artística se suma la opcionalidad como expresión de un criterio electivo que el estudiante de arte inicia con su elección profesional (la carrera artística que ha elegido), pero que en su caso se va repitiendo constantemente como parte de su auto-orientación formativa, expresada en la selección de especializaciones y de materias optativas (según la oferta curricular o extracurricular), que lo hace ser participante activo en la elaboración de su propia currícula, pero sobre todo, porque esa opcionalidad o criterio electivo constituye un requisito esencial en la auto-orientación de su personal proyecto creativo. El profesor de arte debe saber esto y estimularlo de acuerdo con las cualidades y potencialidades de cada estudiante, orientando y rectificando a cada paso, o a cada tramo, como hace un tutor con su pupilo, pero a sabien-

das de que al final se entabla un diálogo donde él propone pero el alumno dispone.

El carácter tutorial distingue al proceso formativo en la academia de arte. Enseñar a hacer arte implica la sabia labor del profesor-tutor que debe saber detectar y orientar las potencialidades creativas individuales, las personalidades diferenciadas, las destrezas personales. Esto es más que atender las características y las dificultades individuales que hace el maestro general; aquí se trata, además, de desarrollar las capacidades o facultades artísticas y la personalidad artística diferente de cada uno de sus estudiantes.

En las academias de arte incluso se ha renunciado a veces a la designación de la acción profesoral como "formadora" y se ha sustituido la calificación de profesor por la de "orientador", lo que forma parte de no pocas discusiones acerca de si es posible o no enseñar arte, y del debate sobre si el artista se forma o nace, planteado por cierta proclividad a marcar el innatismo del talento. En realidad esta discusión tiene su base en la importancia que se le otorga al componente creativo, decisivo en los perfiles artísticos. Aunque el estímulo al desarrollo de la creatividad esté presente en los objetivos de la enseñanza general, no tiene el peso que se le concede en la enseñanza artística, donde la aptitud creativa y su resultado determinan la evaluación y promoción del estudiante de arte.

Si bien la creatividad no es una cualidad privativa del arte, le es inherente o consustancial y constituye su núcleo principal. Por eso, si tenemos en cuenta la finalidad artística de la academia de arte, la creatividad es una de las cualidades que la distinguen, y la aptitud y la capacidad creativa tienen en ella una presencia imprescindible, un peso determinante y una expresión multiplicada: por parte del profesor, es el objetivo orientador de su acción formativa para lograr el desarrollo de las capacidades artísticas, la inteligencia emocio-

nal productiva y la construcción de metáforas por el estudiante; y por parte de este, para hacer posible la concepción y realización de un personal proyecto creativo.

De modo que, lejos de sacrificar su actividad creativa al invertirla en el estudiante, como una vez expresó Camnitzer⁴, en el artista-profesor de arte la actividad creativa y la formativa no sólo no son acciones excluyentes sino que se complementan y retroalimentan. Tampoco concordamos con Camnitzer cuando afirmó que los artistas “que no tienen éxito en el mercado, se incorporan a la industria educativa”. La experiencia nos permite afirmar que no siempre el mejor artista es el mejor profesor, como también, que el mejor profesor no tiene necesariamente que ser el mejor artista. Cada cual tiene su magia.

La orientación formativa de un profesor de arte pudo ser, y todavía puede ser calificada de reproductiva, porque parte de modelos legitimados sobre el buen hacer o el buen interpretar; pero por su naturaleza artística está llamado a ser eminentemente un trasgresor, un constructor de significados “que trasciende los avatares de la funcionalización coyuntural de la enseñanza a las problemáticas dinámicas, cambiantes, de la realidad sociocultural contemporánea y cumple con la función anticipatoria, que es la que corresponde a la naturaleza del campo profesional de la cultura artística y literaria”⁵. El profesor de arte asume como pedagogo el mismo riesgo que asume como artista y se somete a legitimación pública como mismo lo hace cuando expone sus creaciones a la crítica y al público, lo que en aquel caso lo hace a través del trabajo artístico de sus estudiantes y egresados. También el resultado del profesor de disciplinas teóricas se hace

⁴ El artista uruguayo Luis Camnitzer planteó que el artista cuando ejerce como profesor, debe “sacrificar sus propias necesidades creativas y convertirse en educador” y que “la creatividad que el artista invierte en su obra, pasa ahora a ser invertida en el estudiante”. “Pedagogía del arte” en *Arte en Colombia* (25), p.261.

⁵ Graciela Fernández Mayo “Imaginario y acción: poética pedagógica de la enseñanza artística cubana”. Versión digital.

público en esos estudiantes y egresados, puesto que su labor converge en el objetivo formativo artístico principal y estructurante del resto de las acciones de la academia.

El carácter vocacional de estas academias las distingue de otras instituciones escolares, y no por tratarse de una enseñanza especializada, sino porque el perfil profesional de sus futuros egresados exige, incluso desde edades tempranas, un alto nivel de consagración y sacrificio, y esto sólo es posible si se dispone de una sólida vocación. Estamos hablando no ya de un gusto por el arte, sino de la manifestación de motivaciones, intereses y necesidades de autoexpresión y comunicación artísticas, y no al nivel en que puede manifestarse el que cultiva su afición artística aún de forma productiva no profesional, o del llamado aficionado o del *diletante*, sino de aquel que transforma esos intereses y necesidades en una razón de ser y de existir, de una vocación hacia la cual dirige su elección profesional para toda la vida.

Todavía podemos revelar otra cualidad distintiva de nuestra academia. La academia de arte añade, por su alto grado de especialización, los denominados requisitos adicionales, que no son otros que los que exige cada manifestación artística en su particular morfología para un desenvolvimiento óptimo en ella (por ejemplo, la flexibilidad en los bailarines, la afinación en los músicos, la perceptibilidad visual en los plásticos, la articulación del habla en los actores). A esto hay que añadir la potencialidad creativa o de improvisación, válida para todas las carreras. Para alcanzar los valores propios y óptimos del ejercicio artístico profesional, se hace imprescindible medir la presencia y grado de estas potencialidades en los aspirantes, lo cual se toma en cuenta para el proceso formativo, o hasta determina el ingreso y permanencia como matrícula en estas academias pues, ya es sabido que, a pesar de su importancia decisiva, la vocación no basta.

Las aptitudes o requisitos de la especialidad son indicadores de potencialidades que deben desarrollar los aspirantes o estudiantes de nuevo ingreso como capacidades y habilidades específicas del ejercicio de la profesión, y como indicadores de conocimientos y destrezas adquiridas en los ya iniciados, con el propósito de llegar a calificarse convenientemente, o al menos aspirar a incorporarse con alguna expectativa cierta en el ámbito de la competencia laboral dentro del campo artístico, a sabiendas de que son requisitos que deberán continuar desarrollando durante toda su vida profesional.

De ahí que la academia de arte tenga un carácter selectivo, de matrícula selectiva, lo que no ocurre en las escuelas generales, incluso en las técnicas, donde el estudiante no se somete a requisitos profesionales excluyentes para su ingreso y permanencia en las mismas. Aun cuando se trate de instituciones lucrativas, donde la enseñanza del arte se mercantiliza y disminuye la cota selectiva, existe una especie de *darwinismo* académico espontáneo que va decantando las matrículas (el joven que quiere pero no puede, que se contrasta con sus condiscípulos y se autoevalúa desfavorablemente), además de las decisiones propias de carácter vocacional (el que no está dispuesto a sacrificarse tanto, o está ahí obligado por alguna circunstancia familiar o social, pero no por su gusto o disposición personal), o una decisión de carácter profesional (reúne todas las condiciones pero descubre su interés por otra carrera), sin desconocer las causas económicas (si el presupuesto personal o familiar alcanza o no para el pago de la matrícula y los costosos recursos especializados, si la carrera es o no lucrativa) o de otra índole no especializada.

Con lo visto hasta aquí, estamos en condiciones de asumir que la distinción funcional que identificamos bajo el término "academia de arte", institución docente especializada que se dedica a formar artistas profesionales, ubica esta academia entre los contribuyentes directos del campo artístico como

un agente estructurante del mismo, dada su identificación con el perfil que distingue este campo como artístico y esta formación como artística, y en tanto actúa como productora de productores, cabe decir, como formadora del agente principal del campo artístico, e incluso, a través de este y desde su orientación formativa, interviene en los caminos de la producción artística. También vimos que participa, con el trabajo de sus artistas-profesores y estudiantes-artistas, en la creación y designación del valor artístico y en la orientación del consumo y de los consumidores, funciones estas igualmente atribuidas a los agentes propios del campo artístico y a sus agentes sociales.

Según lo anterior, la academia de arte podría encajar en los dos tipos de agentes que concibe Bourdieu para el campo artístico: agente vinculado a la producción directa, en este caso de los productores, y agente vinculado a la designación del valor y la producción de consumidores, aunque lo hace indirectamente a través de la actividad de los productores que produce. Así mirado, podría ubicarse en las dos posiciones estructurales en relación al campo artístico, es decir, formando parte del núcleo de agentes estructurantes del campo artístico y también del siguiente nivel o campo de agentes sociales; sin embargo, por su vinculación directa con la primera condición y ubicación, y en tanto lo artístico especializa y determina su misión y el perfil de su finalidad formativa, debemos privilegiarla como agente del primer tipo. Esta será una última diferencia a apuntar de la academia de arte con respecto a las escuelas de la enseñanza general: su definición como agente estructurante del campo artístico.

No obstante, la peculiaridad de la academia de arte en cuanto a su definición funcional como formadora o productora de artistas y al lugar que ocupa como agente estructurante del campo artístico, no queda agotada con el establecimiento de esta diferencia respecto a sus homólogas escolares no espe-

cializadas en arte. Su definición como actividad y finalidad formativa, aun cuando esta sea artística, justamente la diferencia de los otros agentes propios del campo artístico dedicados a otras necesidades del sistema arte, menos a la formación de artistas. En todo caso, cuando una institución artística profesional dedica parte de su actividad y presupuesto a la formación de principiantes con miras al ejercicio profesional, lo hace con un interés hacia su propia institución, sea una compañía o grupo, o puede que persiguiendo un objetivo educativo artístico o para aficionados, o una ejercitación vocacional de interesados como parte de un trabajo comunitario, pero siempre, en todos los casos, lo desarrolla como una misión colateral y no principal.

Del mismo modo funciona esta distinción para la academia de arte en un sentido inverso. Es decir, que aun cuando en la academia de arte se haga arte como ejercicio fundamental del proceso formativo y con una finalidad profesional, e incluso ella participe en alguna medida con sus estudiantes-artistas en el circuito promocional del arte, no es una institución de producción ni de promoción artística: es, ante todo, una institución formadora. Y en esto se distingue, de manera fundamental, de los otros agentes estructurantes del campo artístico.

Todo el arte que se hace en la academia de arte tiene un objetivo formativo y sus acciones públicas deben igualmente estar dirigidas a determinados objetivos formativos, los que correspondan según año de estudio y edad, además de los artísticos propiamente dichos, sin hacer concesiones a intereses extra-formativos, como tampoco extra-artísticos, y cuidando mucho de que no se trata de complacer peticiones ni cubrir compromisos de otros con esta suerte de mano de obra calificada y barata.



Lo artístico-pedagógico como categoría fundamental de especificidad

Todo parece indicar que la clave para la distinción de la academia de arte reside en que en lugar de dirigir sus acciones a la producción de sentido y de valor del arte clasistamente pre-determinados y digeribles por consumidores aptos para legitimar ese valor, como hacen sus homólogos escolares, sus acciones están dirigidas a la producción o formación de productores de arte, y que precisamente, por esta finalidad formativa que la específica, no se confunde con otros agentes del campo artístico.

Ahora bien, la formación de artistas está orientada por un determinado proyecto de academia de arte que a su vez tiene como soporte una prefijada concepción ideo-estética. A partir de ella podrán inducirse determinados patrones en la orientación del proyecto artístico del estudiante y que se extenderá a su trabajo como graduado, al menos en las etapas iniciales de su ejercicio profesional⁶, los cuales podrán influir

⁶Según Juan Acha (*Introducción a la creatividad*, p.130), este proceso de “adaptación profesional” o de configuración de una propia personalidad artística puede extenderse hasta 10 años posteriores a su incorporación a la actividad profesional, incorporación que generalmente coincide con su fecha de graduación. Este es un dato que se relativiza en prácticas concretas, con tendencia a reducir los tiempos de adaptación con una más temprana incursión de los jóvenes en el mundo profesional.

en la dinámica del campo artístico así como en la configuración y legitimación de los esquemas de consumo.

Esa concepción ideo-estética curricular estará conectada, por supuesto, con la orientación ideo-política de la sociedad, lo que nos lleva a plantearnos que estamos ante una relación que trasciende lo artístico y lo meramente pedagógico, para implicar el campo social englobante y la ideología dominante o del campo de poder. Estamos ante el problema de la relación entre currículo (proyecto formativo) e ideología,

Tomemos como punto de partida dos opciones proyectivas: los futuros artistas pueden ser formados para trabajar en la reproducción del sentido y del valor legitimados, tal como aspira la ideología dominante para asegurar su continuidad; o por el contrario, pueden ser habilitados para dotar de un nuevo sentido y valor al arte, para ser críticos, comprometidos con el cambio y la dinámica social y ser transgresores. Lo primero podría responder a un proyecto pedagógico conservador, influido por una postura autocrática o inmovilizada del campo social o del poder; lo segundo puede ser parte de un proyecto pedagógico democrático, que refleje la disposición al cambio por parte del campo social o del poder. Pero también el primero puede estar congelado por la inmovilidad de un campo artístico que haya perdido capital, es decir, calidad, capacidad creativa y movilizadora y, con ello, autonomía, o lo que es lo mismo, que se encuentre en un estado de relación heterónoma, tal como califica Bourdieu la situación del campo artístico cuando está más cerca o más subordinado al campo de poder. Asimismo puede suceder que el segundo proyecto responda a un campo artístico abierto, flexible, futurista y experimental, como fue el que animó el proyecto pedagógico de la *Bauhaus* y el del Colegio de *la Montaña Negra*, protagonizado por un segmento particularmente activo de la vanguardia europea de los años 20 y 30 del pasado siglo.

Podemos entonces considerar que el proyecto de la academia de arte está condicionado tanto por la ideología del campo social, como campo englobante, por la ideología dominante o del poder, sea más dogmática o flexible, representada por lo general por el campo educacional o pedagógico, como al mismo tiempo está condicionado por la ideología del campo artístico, sea este más autónomo o heterónimo. Si tenemos en cuenta además que entre estos campos (el artístico y el del poder, el pedagógico y el artístico, el social, el pedagógico y el artístico), suelen establecerse relaciones de fuerzas, tal como precisa la teoría de los campos, el proyecto de la academia de arte constituye un territorio donde se cruzan y se dirimen esas complejas correlaciones de fuerzas que se dan entre los campos con los que se relaciona.

De ellos recibe sus influencias ideológicas más directas, llegadas tanto por las vías convencionales de transmisión de sus respectivos códigos (principalmente el artístico y el educativo), las cuales se hacen oficialmente explícitas, por ejemplo a través de los programas de las asignaturas, o se manifiestan fuera del programa explícito, como sucede por el efecto del denominado *currículo oculto*⁷. A través de este se manifiesta la influencia socio-clasista, como exponen los estudiosos del tema; pero sucede que, en el caso de la academia de arte, el currículo oculto procede también del campo artístico, como influencia propiamente artística que penetra de manera fundamental los predios académicos y puede lo mismo congelar que llegar a poner en crisis el estatuto pedagógico convencional de su proyecto formativo.

⁷ El currículo oculto se expresa de una manera no explícita en la escuela, sino difusa, y sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente del profesorado, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares, que desarrollan actitudes como fruto de un "aprendizaje colateral" y que pueden acabar teniendo a la larga tanta o mayor importancia que los efectos del currículo explícito. Ver de Jurjo Torres *El currículo oculto* (1996, Ediciones Morata, Madrid), donde define este concepto (p.76) y lo desarrolla a lo largo del texto.

Debemos advertir que las peculiaridades apuntadas entre la academia de arte y las escuelas del campo educacional general, y entre ella y los otros agentes del campo artístico, no sólo la especifican, sino que la autonomizan. Esto quiere decir que, a pesar de tales influencias explícitas u ocultas, su peculiaridad o distinción le posibilita disponer de un margen variable de autonomía respecto a aquellos campos fundamentales de su relación, el artístico y el pedagógico, aunque hay que reconocer que el albedrío que alcance no llegará nunca a ser de tal grado que la desvincule de aquellos. Su especificidad la coloca en condiciones de relacionarse de un modo complejo y con relativa autonomía respecto a esos campos: complejo, porque va a establecer simultáneamente una doble correlación de fuerzas, por un lado con el campo pedagógico y por el otro, con el artístico, lo cual es un factor de complejidad funcional y relacional; relativa autonomía, porque al establecer una correlación de fuerzas está actuando ella misma como una fuerza, la que le da su peculiaridad y gracias a la cual no queda subordinada a ninguno de aquellos campos o influencias, y esto constituye una expresión de autonomía, aunque nunca llegue a romper los vínculos o a desentenderse de ellos.

La academia de arte debe entonces formular su proyecto propio a partir de la doble orientación que recibe de los mencionados campos de relación más directa pero a partir de su propia peculiaridad. Hay que tomar en cuenta que si bien la influencia del campo artístico sobre la academia de arte es un factor de especificidad y distinción de su actividad formativa dentro del campo puramente pedagógico, por otra parte, la cualidad formativa de su actividad también la distingue y especifica dentro de las actividades del sistema del arte. Es decir, no se trata de producir arte, sino de formar artistas, de modo que de lo productivo se pasa a lo formativo. Esta es la base de su proyección particular, la base de una ideología propia de la academia de arte, para la cual debe formular y responder nuevas u otras preguntas, diferen-

tes a las del campo de la producción artística, pues mientras que en este se debate acerca de qué se crea y cómo (una suerte de “querrela” sistemática entre lo antiguo y lo moderno, lo adecuado y lo inconveniente), en la academia de arte se debatirá cómo se forman los artistas (qué se enseña y cómo se enseña) y qué tipo de artistas se pretende formar. Evidentemente, lo primero depende de lo segundo, y en la segunda respuesta entra a jugar la influencia del campo sociopolítico.

Con la pregunta de qué tipo, o cuál artista se debe o se aspira formar, la academia de arte se identifica de lleno con el campo social y su ideología dominante, ya que este es, en última instancia, el que determina una estrategia general que se concreta en las estrategias particulares de cualquier zona de la actividad social, y como mismo la escuela o sistema educativo son concebidos como instituciones encargadas de reproducir las relaciones de poder o las estructuras (objetivas y subjetivas) del espacio social donde se insertan y a cuya ideología o discurso oficial dominante responden, así también debe ser para las academias de arte. Pero sucede que cualquiera que sean las respuestas a la preguntas formuladas, ellas pasan por la cualidad artística que distingue o califica a esta actividad pedagógica. No se trata de la formación del ciudadano, sino del ciudadano-artista. En este aspecto no podemos desconocer la influencia del campo artístico que puede, aún como currículo oculto, matizar o intervenir en la interpretación del paradigma simbólico dominante, o incluso propiciar o incitar transgresiones de diversa magnitud. Claro está que, por lo ya dicho, esta intervención del campo artístico debe pasar igualmente por la cualidad pedagógica y formativa de la academia y su ideología particular.

De modo que la academia de arte se identifica con las generalidades del sistema escolar en la medida en que ella es también escuela, y tiene que seguir determinadas rutinas

generales establecidas para toda institución docente, no importa cuál sea el carácter o alcance de su actividad. Insistimos en que esto le otorga una cualidad que la especifica y la diferencia o distingue respecto al sistema del arte, pues aunque produce arte y artistas, legitima tendencias artísticas, las enjuicia y consagra, posee una lógica escolar que sigue la estrategia y las rutinas de este espacio de juego determinado por el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que al concretarse tales generalidades y rutinas y hacerse específicas por el material artístico con el cual trabaja, se marca una diferencia respecto al sistema escolar general. Ahí aparecerán las rutinas propias de la academia de arte, esa singular vida cotidiana que no se homologa a ninguna escuela general ni de la enseñanza especializada en otras ramas.

En esta particularización de la generalidad escolar y de la artística, se implica un proceso que la distingue de modo fundamental: se trata de la sistematización metodológica y pedagógica de la experiencia artística. Esto es de una importancia suprema. Debemos advertir que este proceso es único y propio de la academia de arte: ella es la institución capacitada en exclusiva para procesar la experiencia artística y convertirla en experiencia pedagógica especializada en el proceso formativo en arte.

Entonces, al tomar en cuenta su composición compleja y la multidireccionalidad de su sistema de relaciones, fundamentalmente con respecto al campo pedagógico y al artístico (sin excluir el social y el del poder), que sus cualidades distintivas le permiten una relativa autonomía respecto a esos campos, y que en su proyección curricular se conjugan su misión artística y su finalidad formativa, concluimos en que el proyecto de la academia de arte no será pedagógico, como tampoco será artístico, sino que será un proyecto artístico-pedagógico. Denominemos esta cualidad o naturaleza que la distingue y peculiariza: establezcamos lo artístico-

pedagógico como categoría fundamental de especificidad de la academia de arte.

La especificidad de las academias de arte en la formulación de un campo propio: el campo artístico-pedagógico

En la reflexión que hasta el momento hemos realizado, pudimos observar, primero, que la peculiar naturaleza artístico-pedagógica de las academias de arte es la que funcionalmente las distingue en su condición de agentes del campo artístico, así como respecto al campo escolar; segundo, que esa peculiar naturaleza es la que orienta su concepción y su práctica, así como sus estrategias o proyectos; tercero, que ella le permite desempeñarse con relativa autonomía en las complejas relaciones que establece con esos también complejos espacios de juego que son el campo artístico y el pedagógico en primera instancia. Pero al posibilitar todo esto, podemos advertir que esa peculiar naturaleza también está propiciando la determinación de un espacio propio.

En términos ontológicos, esa cualidad artístico-pedagógica funciona como premisa teórica para la definición de una nueva entidad que delimita un espacio diferenciado y un valor propio como campo, que ostenta cierta autonomía respecto a los campos de quienes recibe influencias y con los que establece un peculiar sistema de relaciones. Este espacio que responde a la naturaleza de su especificidad podemos por tanto denominarlo campo artístico-pedagógico.

Para establecer la existencia y la pertinencia de este campo, como para cualquier otro, y según la teoría bourdiana que nos sirve de apoyo, tienen que existir las instituciones destinadas o dedicadas a una función específica e insustituible, no transferible ni compartible, así como las personas interesadas en su actividad. Pero además, ese conjunto de instituciones y personas tendrá que cumplir con una serie de re-

quisitos propios de la estructura y funcionamiento de un campo para ser consignado como tal.

Por eso, para formular nuestro campo artístico-pedagógico recurriremos a los requisitos que establece Bourdieu⁸; también haremos nuestras sus palabras “la escuela es un campo”, para considerar las cualidades especificadoras observadas en las academias de arte como susceptibles de ser asumidas como las generalidades que califican en su especificidad al campo artístico-pedagógico. Veamos entonces cómo lo general (los requisitos de campo) se concreta en lo particular (nuestro campo artístico-pedagógico), a partir de las cualidades ya precisadas y diferenciadas de lo singular (la academia de arte) proyectadas hacia una generalidad particular (el campo artístico-pedagógico), la cual deberá manifestarse, como postulación universal, en la singularidad de las academias de arte.

Formulación del campo artístico-pedagógico a partir de los requisitos de campo:

a) Objeto o función específica: la formación de artistas profesionales.

Esta es la misión especializada de este campo, que tiene como objetivo y práctica específica el desarrollo de los conocimientos y habilidades especiales exigidos para el ejercicio profesional en un campo también especializado: el campo artístico. Esta es una misión única, identificada por su naturaleza artístico-pedagógica, no intercambiable ni sustituible, pues aún cuando existan otras acciones educativas que se le relacionen, como la educación artística y la educación por el

⁸ Pierre Bourdieu, “El campo literario. Requisitos críticos y principios de método”. Op.cit.

arte, su producto o resultado es, en cuerpo y objeto, esencialmente diferente.

La especificidad artístico-pedagógica de esta función formativa sustenta su diferencia y autonomía respecto a otras actividades del sistema arte así como a otros sistemas de conocimientos, no sólo por sus objetivos, sino, en el segundo caso, por los contenidos de su enseñanza, los métodos y procedimientos que emplea, la profesionalidad y especialización de los agentes formadores, el carácter selectivo de sus matrículas en correspondencia con los requisitos adicionales que establece según las especialidades artísticas, el carácter tutorial de su enseñanza, y las otras cualidades ya referidas en la distinción de las academias de arte, instituciones básicas mediante las cuales el campo artístico-pedagógico realiza su función formativa y cumple su misión artística.

b) Estructura y sistema de agentes específicos.

Tal como ocurre con todo espacio de juego o campo, en el artístico-pedagógico se involucran individuos e instituciones con intereses en el mismo, que lo conocen, lo reconocen y lo asumen, y que forman un sistema de agentes específicos y especializados en la formación de los futuros artistas. Debe quedar claro que un sistema de agentes no quiere decir que todos estos componentes estructurantes estén organizados necesariamente con una concepción sistémica, sino que todos están conscientes de las reglas del juego propias de ese campo, participan con sus roles particulares en este, y actúan en consecuencia como sistema aún cuando no formen parte de una estructura institucional centralizada (Ministerios, departamentos, secretarías, institutos, centros).

También debe aclararse que no todos los agentes de un campo concreto tienen el mismo peso e influencia ni en todo momento, sino que presentan un comportamiento y desarro-

llo desigual, toda vez que, a partir de la competitividad de cada agente o grupo de ellos, entra en juego la lucha por las posiciones y las jerarquizaciones dentro y fuera del campo. Por ejemplo, las academias con resultados más relevantes lideran el sistema de agentes; un profesor es autoridad en una materia y su método sirve de modelo a los otros; un grupo de estudiantes-artistas sientan nuevas pautas cualitativas en sus proyectos artísticos y con ello modifican el proyecto formativo para el resto del sistema en su especialidad; una nueva fase de perfeccionamiento del campo artístico-pedagógico inicia un cambio en sus relaciones con el campo artístico y dentro de este propio campo; un reconocimiento artístico importante otorgado a un estudiante o grupo de estudiantes-artistas modifican el criterio evaluativo de sus campos de relación (artístico, pedagógico, social, político) sobre estos y sobre el campo artístico-pedagógico .

De los anteriores ejemplos podemos colegir que entre los agentes del campo artístico-pedagógico figuran, en primer término, sus instituciones especializadas: las escuelas, academias y universidades o facultades de arte destinadas en exclusividad a esta función, aunque de hecho se dan alternativas formativas en instituciones no especializadas o no concebidas para la formación artística; un ejemplo de estas últimas son las instituciones artísticas profesionales o promotoras, aunque aún así distinguen internamente las acciones de la "academia" insertada o anexa, y las propias del perfil profesional de la institución.

La academia de arte es un agente principal del campo artístico-pedagógico porque ella no es sólo la institución formadora especializada, sino que agrupa al resto de los agentes propios de este campo, atesora su capital y funciona como instancia y objeto de legitimación. De ahí que podemos ratificar que todo lo que analicemos para la academia de arte funciona de modo general para el campo artístico-

pedagógico, y viceversa: la teoría general de este campo se aplica en la particularidad de cada academia.

Son también agentes específicos los profesores, en tanto se trata fundamentalmente de artistas-profesores (aunque también se incluyen profesores de otras disciplinas no artísticas pero que son contribuyentes directos a la naturaleza particular de esta función formativa), entre los que se encuentra la vanguardia artístico-pedagógica que lidera las acciones formativas y las estrategias del campo, diferente a la vanguardia artística que lidera el campo artístico. No quiere decir que esta quede excluida de su influencia directa, como miembro fijo u ocasional del claustro, ni como currículo oculto. Pero ya vimos que el vanguardismo en la formación artística pasa necesariamente por el criterio pedagógico, y esta es una facultad que no se cultiva desde fuera del ejercicio docente ni por todos los artistas, por muy innovadores y reconocidos que sean, pues tampoco todos tienen talento para ello.

También los estudiantes de arte figuran como agentes propios, que en este caso, como otra especificidad del campo, se definen como estudiantes-artistas y, por ende, despliegan una activa participación como fuerza en tensión dentro del campo y en sus relaciones con el campo artístico fundamentalmente. Ellos pueden liderar movimientos o dinámicas entre los agentes del campo y del propio campo, así como en el artístico.

De modo que este sistema de instituciones, sus claustros especializados y su matrícula también especializada y selectiva, podemos agruparlos, por su función, en la condición de agentes vinculados directamente a la formación de artistas profesionales, y podemos ubicarlos estructuralmente en un primer nivel de agentes propios que componen el núcleo de la estructura de este campo.

Idealmente, entre estos agentes estructurantes también deben incluirse a los directivos propios del sistema de agentes institucionales, es decir, a los especialistas o personas especializadas en la labor y particularidades de este campo. Pero primero debemos establecer que para que un directivo sea un agente propio debe ser un profesional del campo y no una persona ajena a la especificidad de esta actividad. Quizás los más cercanos sean los mismos artistas o especialistas en perfiles afines, digamos de las llamadas Humanidades, como también los profesores de academias de arte que acumulen una significativa experiencia y exhiban resultados relevantes, además de las cualidades generales que debe tener un coordinador de cualquier programa o proyecto. Sin embargo, sabemos que es frecuente encontrar que los artistas y otros profesionales legitimados hacen resistencia a estos puestos, sobre todo por la parte burocrática que implican, como también persisten prejuicios infundados sobre la designación de artistas al frente de tareas de dirección.

Esta situación favorece cierta tendencia a improvisar con directivos "sin cartera", esos a quienes les da lo mismo dirigir hoy una escuela de arte que mañana una fábrica de pienso, o, en el mejor de los casos, se ha acudido a designar personas con experiencia en el sector educacional. Sin embargo, esta procedencia no es garantía de una buena elección pues, aunque sean educadores, estos carecen, sobre todo, del sentido práctico de este campo.

También es frecuente encontrar que cuando los directivos proceden de campos ajenos al artístico-pedagógico suelen contraer un compromiso mayor con la estrategia de la instancia que efectúa su nombramiento y seguimiento (que incluso también puede ser un desconocedor aunque tenga intereses en este campo, sobre el cual asume una posición, posee criterios y hasta prejuicios), y esto provoca que su gestión, así como el destino de la academia o del propio campo que dirige, se inclinen o queden subordinados a una

orientación extraña a la lógica propia del campo, lo que puede asimismo provocar una pérdida de su naturaleza o de su solidez como entidad. Esto colocaría a la academia o al campo mismo en una condición indefinida o situada en una zona indeterminada que se desplaza, según las circunstancias, entre unos u otros campos de intereses e influencias externas, pero no precisamente del artístico-pedagógico, con el consiguiente peligro para el cumplimiento de su función y de su propia existencia.

Deben considerarse como agentes que intervienen en la definición del diseño del especialista a formar, a aquellos que figuran como paradigmas profesionales, el artista y la obra de arte, sean los consagrados o los vanguardistas, cuya participación directa está contemplada dentro de los claustros, aunque muchas veces, quizás la mayoría, actúan desde el currículo oculto. También pueden considerarse, puesto que tienen intereses en este campo, a los destinatarios de ese profesional que egresa, es decir, a los futuros empleadores y consumidores del resultado de su actividad formativa; en este caso sería, en primer término, el sistema institucional del arte, así como el campo social englobante que, en última instancia, condiciona el soporte ideo-estético de ese diseño y la misión estratégica del campo, y recibe a la postre sus impactos y beneficios. Todos ellos se ubicarían en un segundo nivel estructural.

Debemos incluir en este nivel al sistema rector de la educación, pues aún cuando este puede que no aparezca necesariamente como un destinatario directo o prioritario, también es un importante receptor del egresado de la academia de arte; pero además, porque el campo educacional representa una instancia significativa de influencia, ya que establece o traslada directivas generales sobre la concepción de un profesional en cualquier rama de acuerdo con la ideología social dominante, y aporta parámetros generales desde el punto

de vista pedagógico, aunque estos luego sean filtrados y aplicados a la especificidad formativa artístico-pedagógica.

c) Sistema de relaciones internas: la competencia artístico-pedagógica.

Vista la específica estructura de agentes internos o estructurantes del campo artístico-pedagógico, se deduce el necesario sistema de relaciones que tiene que establecerse entre los mismos para poder funcionar como un campo. Sin embargo, la teoría de los campos describe a este como un espacio de lucha, sin la cual no habría una dinámica propia ni una autonomía relativa.

En el caso del campo artístico-pedagógico observaremos que este requisito se cumple toda vez que sus agentes propios y estructurantes tienen intereses que están configurados de acuerdo con numerosos factores de distinto orden (histórico, generacional, clasista, profesional, económico, político), a partir de los cuales formulan sus respectivas o correspondientes visiones o estrategias, y estas no siempre concuerdan ni tienen necesariamente que concordar. Por tal razón, estos agentes devienen fuerzas que luchan en el espacio del campo para jerarquizar y legitimar sus posiciones o sus estrategias. De eso trata la competencia artístico-pedagógica: agentes que luchan por su jerarquización, su reconocimiento o legitimación desde su capacidad competitiva. Ella alcanza al sistema de relaciones intra e inter-academias de arte, es decir, las luchas que se dan dentro del espacio singular académico o del general del campo, y según la posición que ocupa cada uno de los agentes, la jerarquía que posean y su disposición (aptitud para la lucha) para alcanzar otra posición o jerarquía.

Las suyas serán relaciones que expresarán los estados de tensión y distensión, las alianzas y complementariedades,

entre los individuos que funcionan como agentes estructurantes fundamentales del campo artístico-pedagógico. Así, podemos hablar de las correlaciones de fuerzas que se dan entre los directivos de una academia y su cuerpo de profesores; las que se dan entre los miembros de un claustro, que no es necesariamente homogéneo; las luchas entre los profesores viejos y los nuevos, aunque no es siempre ni necesariamente una cuestión generacional, pues los “viejos” pueden estar más preparados para el cambio por cuanto están legitimados por su capital acumulado en luchas anteriores; las discusiones entre disciplinas (especializadas o no, prácticas o teóricas), y entre las innovaciones disciplinares y la estructura oficial; y las luchas entre las expectativas de los estudiantes y la estrategia de la institución, o del profesor, o del esquema valorativo del poder simbólico, pues los alumnos, aún cuando están en posición subordinada, toman disposiciones y establecen otro foco de tensión frente a los demás agentes de la academia. Dentro de estas correlaciones de fuerzas también debemos señalar las que se dan entre las diferentes academias en sus luchas o competencia por su legitimación y posición dentro del propio campo. Aquí podemos destacar las tensiones posibles entre los agentes establecidos y legitimados (los profesores más antiguos y reconocidos, las academias históricas o patrimoniales) con los agentes portadores de novedades o cambios sustanciales (profesores noveles, estudiantes talentosos, claustros innovadores, directivos audaces).

Las tensiones que se manifiestan en este sistema de relaciones son fruto de la inconformidad de una parte de los agentes en competencia con la estrategia formativa dominante, o con la que se espera imponer como parte de una violencia simbólica en su versión artístico-pedagógica, así como la discusión sobre alternativas propuestas o sobre una estrategia contrapuesta o transgresora del modelo convencional o al uso. Las batallas se darán y se dirimirán según el capital artístico-pedagógico poseído y que se aspira a poseer, de su

volumen y su valor, sobre el cual se erige cualquiera de las posiciones y estrategias en conflicto.

d) El capital artístico-pedagógico.

Según Bourdieu, para establecer la existencia de un campo primero hay que analizar las condiciones históricas y sociales de posibilidad de este fenómeno social que hayan hecho posible que se constituya un sistema de instituciones y se formen los agentes que directa e indirectamente están vinculados con la existencia de prácticas y consumos específicos de ese campo. Esto es válido desde la perspectiva de un estudio histórico. Pero desde la perspectiva ontológica, podemos estimar que, más que por sus instituciones, el campo existe por la presencia de un capital acumulado y finalmente legitimado.

Es decir que, conjuntamente con las circunstancias económicas, políticas, sociales, artísticas, o de otra índole a considerar, que favorecieron la aparición y autonomización de las academias de arte y sus agentes propios, lo que determina su existencia es la presencia de un proceso de academización de la experiencia artística que propicia la acumulación originaria de un capital específico como resultado, y que es causa de su crecimiento como entidad y de su reconocimiento,

El capital artístico-pedagógico es un capital específico, propio del campo artístico-pedagógico, que vale para él y dentro de los límites de este campo, que es reconocido y legitimado como capital especializado y distintivo respecto a otras prácticas artísticas y pedagógicas, pues es un capital que no posee ningún componente del campo artístico en sí

mismo, como tampoco los colegas pedagogos de otras zonas del saber.

Como el capital artístico-pedagógico es resultado del proceso de acumulación cuantitativa y cualitativa de la experiencia exclusiva de este campo en la formación de artistas, en él están involucrados los agentes estructurantes del campo artístico-pedagógico encargados de ese proceso: sus instituciones, sus profesores y sus estudiantes, cada agente con sus roles y posiciones dentro del campo. Pero este capital requiere no sólo de actores, sino que necesita expresarse u objetivarse, y esto lo hace a través de estrategias, proyectos y normativas, una organización escolar peculiar, de las peculiares jerarquizaciones que se perfilan tanto dentro de las áreas formativas como de extensión, de los diseños curriculares y sus actualizaciones o perfeccionamientos, de los programas de las disciplinas especializadas y sus metodologías de enseñanza, de su memoria histórica, que recogerá no sólo sus procesos y procedimientos, sino los resultados artísticos estudiantiles, su fondo metodológico (la obra estudiantil más calificada y la artístico-pedagógica realizada por los profesores), y que, como capital humano, registra a los profesores y al resultado final de la obra formativa especializada: los egresados sobresalientes.

Pero no caben dudas de que, pese a esta configuración múltiple del capital, todas estas partes convergen en uno de los componentes fundamentales del campo: el proyecto artístico-pedagógico. El planteamiento del *deber ser* es un asunto que recorre todos los planos del campo y sus agentes, desde su órgano directivo de mayor autoridad hasta el directamente vinculado a la producción (la academia), el profesor en el taller, el profesor del "laboratorio de ideas", y el estudiante; ese *deber ser* también se plantea fuera del campo, en relación con el sistema escolar al cual se vincula, y con lo que la sociedad espera de su función de acuerdo

con su modelo de arte y de artista; pero sobre todo se plantea en el diálogo que se establece con el campo artístico.

Gracias a su capital, el campo artístico-pedagógico tiene la capacidad de intervenir en el campo artístico guiado por su propia estrategia que, aunque al mismo tiempo también se concilia con las estrategias ramales del arte y con los proyectos socioeconómicos, no se confunde ni se diluye en estos. La constitución, acumulación, cualidades y variantes de este capital forman parte fundamental e inseparable de las historias del campo de las academias de arte, en el desarrollo de las cuales se ha sedimentado un *habitus*, también propio, formado en el ejercicio continuado y acumulativo de la práctica artístico-pedagógica.

e) La configuración de un *habitus* artístico-pedagógico

La interiorización de la estructura objetiva del mundo artístico-pedagógico, es decir, de su objeto y función específica, de sus agentes propios y de cómo se relacionan estos como fuerzas dentro de ese espacio, implica la formación de una estructura subjetiva propia de este campo. A partir de ella los agentes se hacen no sólo de un conocimiento específico del campo, sino de un sentido práctico que les posibilita saber situarse y conducirse en él, saber en qué consiste el juego específico, cuáles son las reglas de ese juego, a la vez que instaura un sentido de pertenencia a ese campo, de identificación, como también un sentido de la pertenencia al lugar que se ocupa dentro de ese espacio y del lugar que ocupa ese campo respecto a los otros campos con los que se relaciona en el espacio social.

Esa interiorización (más intuitiva o inconsciente que consciente) va conformando lo que en nuestro caso denominaremos un *habitus* artístico-pedagógico. Para la teoría del campo intelectual, o específicamente el artístico, desarrolla-

da por Bourdieu, esta estructura subjetiva está determinada por una disposición clasista acumulada por generaciones, por posiciones prolongadas en el tiempo y por la experiencia atesorada de las confrontaciones anteriores; pero en nuestro campo, sin excluir el macro-condicionante clasista, podemos jerarquizar en su determinación una disposición profesional acumulada por generaciones de artistas-profesores, con todo el bagaje que da su colocación prolongada en el tiempo, por lo general en posiciones jerarquizadas, y con la sabiduría resultante de las confrontaciones atesoradas.

El *habitus* artístico-pedagógico es una cualidad o propiedad de los agentes que funciona como signo de distinción, como parte de un inconsciente artístico-pedagógico que se adquiere por la práctica especializada acumulada. Desde esta perspectiva, el *habitus* artístico-pedagógico puede incluirse dentro del capital de este campo. En las correlaciones de fuerzas entre los agentes del campo, la posesión de ese *habitus* es factor también para el establecimiento de competencias, distinciones y jerarquías intra e inter-academias.

Como vemos, ser agente de este campo no exige sólo de la posesión de un oficio particular, de un cúmulo de técnicas y conocimientos, o de experiencias, sino de saber actuar de acuerdo con ese "inconsciente cultural" peculiar, es decir, desde una cultura artístico-pedagógica que se hace inherente al agente, que le posibilita conducirse en consecuencia y coherentemente con las propiedades del campo, responder a sus necesidades immanentes y ajustarse a nuevas condiciones y circunstancias, dentro de sus límites y sin destituir su naturaleza.

El agente propio del campo artístico-pedagógico, poseedor de este *habitus*, piensa, siente, se proyecta y actúa de modo natural y espontáneo de acuerdo con las peculiaridades de este campo. Por ejemplo, en el estudiante de arte veremos cómo generalmente sus intereses o prioridades están dirigi-

dos hacia el conocimiento y la práctica de su perfil, en detrimento de otras e incluso de las prácticas e intereses propios de su edad en un escolar común; a ello podemos añadir su espíritu de sacrificio, el desdoblamiento de su personalidad cuando está ejerciendo el oficio, la autodisciplina y rigor profesional en contraste con el aparente desorden en su vida cotidiana, y hasta la forma de conducirse y vestirse, con variantes por rama artística. Un profesor de arte tiende a privilegiar su decisión y autoridad profesoral por encima de la autoridad institucional. Un directivo reacciona primero a favor del objetivo formativo artístico que sobre el cumplimiento de la rutina escolar.

La capacidad de ajuste a situaciones nuevas e imprevistas, de inventiva, de improvisación, de reorganizar estrategias propias, según establece Bourdieu, sólo lo da la posesión de un *habitus* que implica un dominio del campo, el cual le permite al agente, o sistema de agentes, controlar, preservar, adecuar o transformar la situación. No es por tanto la rutina escolar, que es repetitiva, aún cuando se trata de la característica de la academia de arte, sino una disposición o fuerza distintiva y generativa de su propia naturaleza.

Podemos convenir entonces en que si las etapas de modificación o de replanteo de las estrategias artístico-pedagógicas, en algunas experiencias llamadas de perfeccionamiento, no pueden hacerse al margen de los agentes de este campo, pues su peculiar naturaleza media en todas las acciones o fuerzas que se ejerzan sobre él, no es sólo porque estos agentes son los que poseen el conocimiento, la experiencia y el capital específico para ello, sino porque poseen además el *habitus* que funciona más acá de la conciencia y del discurso explícito, *habitus* donde se concentra toda la historia del campo artístico-pedagógico.

Poseer un *habitus* artístico-pedagógico funciona como una cualidad de distinción, de diferencia, de ubicación jerarqui-

zada de los agentes en el espacio de este campo y del propio campo en relación con otros. Las luchas por tales jerarquizaciones estarán guiadas por la posesión de su capital y por su *habitus*, y estos a su vez le propician al campo artístico-pedagógico la presencia de otras propiedades inmanentes como campo, tales como una lógica específica, una dinámica interna y una relativa autonomía.

f) La lógica específica del campo artístico-pedagógico

El principio del movimiento perpetuo de un campo reside en las tensiones y distensiones que se producen entre los agentes de su estructura interna como fuerzas destinadas a conservar o transformar ese campo; así también intervienen, como fuerzas externas, los agentes o campos que tienen intereses en él aunque no participen directamente en su composición y función.

Si embargo, en este último caso debe precaverse lo siguiente: la formación profesional del artista no se puede estar violentando con cada novedad artística o con cada cambio en la dirección estratégica del poder institucional, como tampoco por cada novedad científica o tecnológica, sino que los cambios se hacen según la lógica específica del campo, la cual está determinada por su naturaleza artístico-pedagógica, y como consecuencia de las tensiones internas y las posiciones que asuman sus agentes entre la innovación y la tradición.

Si aquellos cambios potenciados desde una fuente externa terminan por ser incorporados, lo serán al modo de nuestro campo y en el momento en que para este sea más propicio, y estarán matizados por o adecuados a la propia naturaleza del campo; en ello se incluyen las modificaciones impuestas por condicionantes inexorables (económicas, por ejemplo, o del programa político de la nación).

Podríamos decir, aplicando las palabras de Jurjo Torres a nuestra academia, que en cualquier elección, planificación y desarrollo de un currículo o proyecto formativo, están presentes cuestiones políticas, éticas y filosóficas de enorme importancia -añadamos que artístico-pedagógicas e ideológicas-, que *no debemos pasar por alto ni delegar en manos de cualquier experto ajeno a la vida cotidiana* de estas academias⁹ (esto último también lo señalamos en la definición de sus componentes y de su *habitus*), advertencias que se hacen extensivas al campo. Como campo definido y establecido, le corresponde trazar su propio programa de desarrollo y proyecto ejecutivo de acuerdo a sus propias necesidades y objetivos, los cuales determina según los resultados de los diagnósticos y otros instrumentos de auto-evaluación que aplique para su perfeccionamiento continuo.

Pero como la actividad formativa no es una labor autotélica, tampoco la formativa en arte, no podemos dejar de observar las necesidades de los destinatarios, fundamentalmente las del campo artístico, aunque estas deben observarse en una lógica de oferta y demanda que por lo general debe estar signada más por lo cualitativo que lo cuantitativo. Es decir, la participación de la institución arte será más propicia y efectiva si colabora en el mutuo objetivo de mejorar la calidad del proceso formativo y en la evaluación cualitativa de sus egresados que como profesionales se incorporan a sus membresía, en vez de intentar dirigir las estrategias y la planificación formativa, así como sus métodos y procedimientos, con lo que estaría cometiendo un acto de intrusismo profesional y una acción al final improductiva, pues el campo siempre retomará su propio cauce, su propia lógica.

También se han de considerar las expectativas del campo social, otro interesado en los roles de los futuros artistas y

⁹ Jurjo Torres, ob.cit., p. 4.

destinatario final de sus productos, que actúa como elemento dinamizador del campo artístico-pedagógico, aunque siempre, tal como señalamos cuando nos referíamos a la relación con el campo artístico, son las propiedades del campo artístico-pedagógico las que determinan en última instancia cuáles reclamos tienen condiciones de asimilación, cómo y en qué medida son asimilados o interpretados, y cuándo corresponde mejor incorporarlos, cuáles son sus tiempos y tipo de respuesta, todo según la lógica interna del campo y las características de su proyecto específico.

Pero insistimos en que la planificación de la enseñanza profesional en arte y de sus procesos formativos generales y por especialidad artística, responden principalmente a los resultados obtenidos en los diagnósticos que el campo aplique sobre sí mismo, donde incluye, como vimos, las demandas y criterios de sus campos de relación y destinatarios, con todo lo cual elabora sus pronósticos a mediano y largo plazo, a sabiendas de que esta es una profesión que requiere un proceso formativo de significativa extensión, iniciado en muchas ramas desde edades tempranas; que el talento artístico se desarrolla, pero no se planifica; que el campo artístico no se nutre sólo de talentos, aunque estos deben ser siempre detectados y jerarquizados, y que hay otras necesidades sociales dentro del campo cultural y educacional que pueden ser cubiertas por estos profesionales; que la dinámica formativa debe responder más a la calidad que a la cantidad, y que sus tiempos o agógica deben ser los necesarios para asegurar la calidad formativa y, consecuentemente, la de sus resultados; que, como parte de esta, si bien los tiempos formativos no deben ser acelerados, tampoco deben ser extendidos innecesariamente; que debe dar la debida prioridad a la selección, preparación y desarrollo del claustro de profesores como agente principal de su capital artístico-pedagógico; que debe incentivar las investigaciones imprescindibles para su actualización y desarrollo y estar atento a las tendencias internacionales en la formación artística para tomar de ellas lo

que se avenga a la naturaleza del proceso en su enclave concreto; que deben potenciarse las tradiciones culturales del país o territorio donde ese campo y sus agentes institucionales están constituidos y actúan; y que su lógica incluye las condiciones materiales imprescindibles para soportar sus programas, proyectos y procesos formativos, los cuales dependerán de políticas culturales, estrategias sectoriales, y hasta voluntades individuales interesadas en su desarrollo y altruistas.

g) Dinámica interna

Otra cualidad que define la existencia del campo artístico-pedagógico es poseer una dinámica propia. Ya vimos que en este campo se traza un sistema de relaciones entre las instituciones especializadas en la formación artística (academias de arte) y entre sus componentes o agentes internos (artistas-profesores, profesores, directivos, aspirantes y aprendices), organizados en esta estructura particular y que actúan en función del objetivo de enseñar y aprender a hacer arte. Pero este tejido estructural, a pesar de su carácter sistémico, organizado y coherente, en la práctica está movido por tensiones que se manifiestan entre estos agentes o fuerzas en sus luchas por la legitimación, por la validación y el reconocimiento de su criterio o autoridad sobre el proyecto formativo. Estas luchas van a ser el primer factor de movilidad o dinámica de este campo.

Las necesidades de cambio que se presentan en este campo tienen la misión de estructurar y consolidar su capital y de preservarlo, a la vez que enriquecerlo y actualizarlo. Pero eso sí: estos cambios deben hacerse desde su capital, por sus propios agentes y sin perder su naturaleza, quiere decir, siguiendo la propia lógica del campo. Únicamente así podemos entender las llamadas fases de perfeccionamiento como revoluciones parciales que no ponen en tela de juicio el campo como tal, sino que, por el contrario, resultan neces-

rias para su preservación y crecimiento. Sólo si una de estas revoluciones pretende ser total, cambiar el curso lógico del desarrollo del campo, desconocer a sus agentes propios, desconocer su capital y su *habitus*, estaría destruyendo el campo y no perfeccionándolo. No sería una revolución.

Generalmente tales pretensiones no proceden del propio campo sino de fuerzas o tendencias externas a él, pues una de las cualidades de su *habitus* es su proclividad a su auto-conservación, y no porque sea un coto cerrado y conservador (como a veces se ha juzgado sobre todo en algunas especialidades), sino porque la concientización del proceso formativo artístico acumulado durante siglos ha inculcado la noción de su propia naturaleza como tamiz ineludible por el cual el proceso de transformación o traducción de lo deseado tiene que pasar, y esto requiere, como cualquier otra metamorfosis, un tiempo de meditación, decantación, conversión, aplicación y evaluación, máxime cuando se trata de un proceso formativo, por demás largo y especializado, y con la responsabilidad de un compromiso directo con la producción artística profesional y con la sociedad. Aquí se insertan las luchas entre los artistas-profesores y demás componentes del propio campo con los agentes del campo educacional y del artístico, fundamentalmente en lo que atañe a sus criterios, a veces infundados, desconocedores o desorientados, sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje del arte.

El campo artístico-pedagógico no puede cerrarse al cambio porque, y este es una cualidad que lo peculiariza, está esencialmente configurado por agentes eminentemente creativos y en función de fomentar las potencialidades creativas y transformadoras en el ámbito artístico y en el sociocultural. Además, no olvidemos que su principal campo de relación es el artístico, un espacio creativo por excelencia. Si hay un campo que por su naturaleza posee una dinámica propia, ese sería, junto al artístico, el campo artístico-pedagógico.

Dice Bourdieu que si en un campo cesan las luchas, si se anulan las resistencias y las reacciones de las fuerzas de transformación, ese campo cae en un "estado patológico" y se convierte en un "aparato", digamos burocrático o anquilosado. Por lo tanto, su propia lógica o la estrategia que desarrolla de acuerdo con su capital y su *habitus* en relación con sus funciones y la lucha al interior y al exterior del campo, actúan como fuerzas para el cambio.

h) Sistema de relaciones externas: la relativa autonomía

Igual que lo observado en el análisis preliminar sobre la academia de arte, el campo artístico-pedagógico se mueve fundamentalmente entre dos campos: el artístico y el pedagógico. Esta es la base de su sistema de relaciones externas, donde, como ya señalamos, aquellos actúan como agentes externos, no forman parte de su estructura o núcleo estructural de agentes propios. En este sistema de relaciones externas podríamos añadir el campo del poder, el cual se manifiesta a través de sus propios aparatos, pero también a través de las instituciones que coordinan y promueven la actividad cultural, generalmente adscritas a los requerimientos oficiales o al menos conciliados con estos; también se manifiesta a través del campo pedagógico o escolar, quizás más directamente asociado con aquel, por cuanto rige de forma general e institucional la formación del ciudadano de acuerdo con el modelo social dominante. También se manifiesta a través del campo artístico, a pesar del reconocimiento de sus posibles tensiones y conflictos y de su relativa autonomía, pues está igualmente subordinado a los mecanismos de promoción, circulación, crítica y censura que son, en alguna medida, controlados por las instancias de poder. Y todos ellos englobados en el espacio social que también actúa y condiciona la posición y el desempeño de todos estos campos.

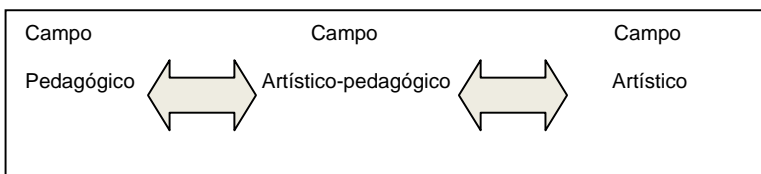
Ahora bien, entre ellos se dan varios tipos de relación: las relaciones de subordinación, cuando el campo está próximo a la esfera fundamental de influencia, digamos la del campo de poder, o marcadamente sometido a su órbita, lo que equivale a una pérdida de autonomía; Bourdieu lo califica como estado de jerarquización heterónoma (prácticamente equivale a decir sin existencia propia); y las relaciones de coordinación, en las que el campo en cuestión se encuentra alejado de la esfera de mayor influencia y goza de un estado de autonomía o de jerarquización autónoma, pero que, sin embargo, no se desentiende de aquella, sino que interactúa, dialoga, por lo que más bien estamos ante una relativa autonomía. Este es el estado ideal de un campo, pues el propio Bourdieu aclara que el extremo del estatuto autónomo absoluto es tan perjudicial como el heterónimo.

Como hemos visto, el campo artístico-pedagógico se relaciona con más de un campo, aunque no cabe dudas de que sus más importantes y cotidianas relaciones externas las establece con el campo artístico y con el campo pedagógico. De acuerdo con el carácter de estas relaciones, así será su ubicación respecto a estos campos: puede estar más cerca de uno o del otro, responder más a los intereses y orientación de uno o del otro, más influido o condicionado por uno o por otro; pero la proximidad a uno no equivale necesariamente a un estado de subordinación o heteronomía, y el alejamiento respecto al otro no equivale necesariamente a tener más autonomía. Esta complicación se nos da porque estamos trabajando con más de un campo como referencia, donde cerca de uno no significa alejado del otro y viceversa.

¿Dónde está entonces el punto de autonomía relativa del campo artístico-pedagógico? No estará mecánicamente ubicado en un punto equidistante entre esos dos campos fundamentales de relación, sino en aquel lugar que dicte su particularidad ontológica y de acuerdo con la cantidad, peso y volumen de su capital. Esto nos permite advertir que toda

vez que nuestro campo tiene definida su propia naturaleza (y a partir de aquí su propia estructura, capital, lógica, dinámica y *habitus*), está llamado a establecer relaciones de coordinación con sus campos de influencia directa (también con los más alejados o de influencia menos directa), a los cuales no se les subordina sino con los que establece un diálogo. En medio de esa relación dialógica el campo artístico-pedagógico desarrolla una lucha por la distinción y la jerarquización, dentro de dos juegos con sus respectivas reglas e intereses, pero jugando con sus propias reglas e intereses. Es decir, se encuentra en una condición interactiva, y esto es señal de autonomía.

Atendiendo a sus dos principales sistemas de relación dialógica, el que establece con el campo artístico y el que establece con el campo pedagógico, debemos notar que estos son dos diálogos que sostiene con dos interlocutores diferentes, pero que además no se dan por orden consecutivo o alternativo, sino simultáneamente, de forma integrada. Esto nos indica que estamos ante una relación tripartita, la cual podemos mostrar a través del siguiente esquema, donde la doble orientación de las flechas alude al carácter interactivo que establece el campo artístico-pedagógico con sus dos campos interlocutores.



Sin embargo, este esquema de flujo que funciona para ilustrar los diálogos que el campo artístico-pedagógico entabla con los dos campos principales de su sistema de relaciones externas, no resulta suficiente para graficar las interacciones

que se dan entre los tres campos, las cuales, como ya señalamos, trascienden el diálogo entre dos para establecerse entre tres, por lo que podríamos decir que la naturaleza de este campo hace que estas relaciones se comporten de una manera interdialogica. Los movimientos concatenados que se generan entre ellos no tienen una fuente predeterminada, sino que esa chispa inicial o *big bang* puede originarse en cualquiera de estos tres campos para influir en los otros dos, sin eliminar ni disminuir por ello el carácter de relativa autonomía que posee cada uno de ellos como requisito de campo. Por eso optamos por el siguiente diagrama posicional que implica los sistemas de relaciones dados a través de intersecciones entre los campos y sin determinar direccionalidad ni jerarquización de uno sobre otro. También puede sugerir la idea de que cualquiera de ellos puede actuar como intermediario entre los otros dos. Las posiciones y volúmenes de incidencia son variables.

También debemos advertir que estar más cerca del campo artístico no equivale necesariamente estar más lejos del campo pedagógico y viceversa (como tampoco más cerca o lejos del poder, si asumimos que Bourdieu plantea la relativa autonomía del campo artístico sobre todo con respecto a este campo). Podemos considerar entonces que el campo artístico-pedagógico presenta un posicionamiento hodológico con respecto a sus campos principales de relación.

La respuesta a la cuestión de su jerarquización autónoma o heterónoma podríamos buscarla mejor en el análisis de los estados en que se encuentren las correlaciones de fuerzas en circunstancias determinadas entre el campo artístico-pedagógico y cada uno de estos dos campos, o simultáneamente con los dos, estado que dependerá, en buena medida, del grado de acumulación de capital artístico-pedagógico que nuestro campo posea, pues este capital es condición fundamental para una autonomía relativa en su relación con esos

campos, y le evita quedar a merced de sus vaivenes y del estado de sus relaciones con otros campos.

Es en su sistema de relaciones externas donde el campo artístico-pedagógico y sus agentes van a objetivar su naturaleza artístico-pedagógica, donde se expresará su tipo de jerarquización, o lo que es lo mismo, el grado de su relativa autonomía, toda vez que en esta confrontación se sabrá cuál es su lugar y el lugar del otro (como dice Bourdieu: *sens of one's place* y *sens of other's place*). Es en estas relaciones donde se distingue su especificidad y se designa su valor: donde el campo se legitima.

i) La múltiple legitimación del campo artístico-pedagógico

Cuando estudiamos este campo se nos revela el objetivo principal que está en juego: la formación de los futuros artistas. Puesto que esta es prerrogativa funcional especializada de este campo, podemos afirmar que este es un campo legitimador del futuro artista, pues lo forma profesionalmente para realizar su arte con óptima calidad. Si esto es así, podemos observar que en ese resultado está en juego además la propia legitimación del campo; es decir, que siendo una entidad legitimante, el campo sería al mismo tiempo una entidad legitimada.

Esta legitimación, vale decir objetivación y reconocimiento, depende del grado de satisfacción cuantitativa y cualitativa que ofrece la formación que realiza; como también podemos entender que según el grado de legitimación de la que el campo es objeto, este podrá hacer más legítimable su objetivo formativo. Estaríamos entrando en el asunto de la imagen corporativa del campo. Recordemos que el estudiante de arte es elegido, pero al mismo tiempo él elige no sólo la futura profesión, sino su academia, su profesor, su progra-

ma, su currícula, su proyecto artístico, y para esto se orienta por la imagen que tiene o se hace de esas alternativas electivas.

El conocimiento y reconocimiento del campo artístico-pedagógico y su capital se da desde varias perspectivas, juicios de valor o de clasificación: en primera instancia, la del campo artístico y la del pedagógico, así también la del poder y la del social. Se trata de una valoración múltiple. De acuerdo con estas podríamos expresar que, tal como asevera Camnítzer para el reconocimiento de la profesión del artista, significa que el campo artístico-pedagógico y sus agentes han logrado que su actuación sea reconocida socialmente como más cercana a las otras ramas profesionales.¹⁰

Estamos hablando de ser competentes, de revelar eficiencia en la gestión ante los campos con los que el campo artístico-pedagógico establece sus principales relaciones externas. Pero la competencia artístico-pedagógica o calificación de competitividad se da también a través de diferentes instancias de consagración que se despliegan al interior del propio campo. Por lo general se instaura una primera instancia propia de cualquier proceso formativo consistente en la evaluación del mismo a través de los resultados parciales y finales que en él se van obteniendo. Se trata de los diferentes procedimientos para evaluar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridas y la creatividad desarrollada por el estudiante, lo que exige la determinación de indicadores propios o específicos del proceso formativo en cada rama artística.

Esta calidad del aprendizaje se demuestra con ejercicios evaluativos de diferente orden, aunque predomina el proyec-

¹⁰ Luis Camnítzer expresa al respecto: *significa que el artista ha logrado que su profesión sea reconocida socialmente como más cercana a las otras carreras profesionales*. "Pedagogía del arte", ob.cit., p.253.

to artístico que presente en su proceso de aprendizaje, de adiestramiento y experimentación, y en la búsqueda de un discurso propio al más corto plazo. Mencionemos, dentro de las propias instancias artístico-pedagógicas, el sistema de títulos, premios y reconocimientos que se otorgan a los estudiantes por su rendimiento y resultados artísticos relevantes.

Estos a su vez traducen o reflejan la idoneidad de los claustros, el nivel de sus conocimientos, la eficacia de sus métodos y procedimientos, como indicadores de legitimación. Pero estos no sólo son constatados en las prácticas del taller o las aulas, sino también en eventos científicos dirigidos al crecimiento cualitativo del campo y donde las experiencias expuestas o mostradas pueden ser legitimantes para la acción del campo en cuestión e incluso factor de distinción en sus luchas por las jerarquizaciones entre campos homólogos, así como con el campo artístico, el pedagógico, y con el social. Parte de la acreditación de esta legitimación a los profesores lo constituye el sistema de reconocimientos generales, como son las categorías docentes, y también los específicos del campo donde figuran los premios y otros reconocimientos que se otorgan de acuerdo con indicadores propios.

A este nivel interno de fuentes de legitimación hay que añadir una de las más objetivantes y trascendentes: las presentaciones públicas y las confrontaciones artísticas (concursos, festivales, encuentros de intercambio), los cuales constituyen los más calificados espacios -y que son espacios propios del campo- para verificar en su resultado concreto (el estudiante-artista), el cumplimiento de las expectativas formativas. Aclaremos que cuando decimos espacios propios del campo estamos aludiendo al criterio conceptual que demarca y especializa el escenario de confrontación estudiantil, el que le es propio, aun cuando el estudiante-artista incurriere o invada tempranamente el espacio reservado a los circuitos

profesionales de circulación del arte. Con los éxitos de sus estudiantes-artistas, el profesor-tutor, la academia en cuestión y el campo en su conjunto, también reciben el reconocimiento y legitimación como agentes formativos y responsables directos de aquel gratificante resultado.

Pero no sólo se evalúa el proceso en su desarrollo, sino también en su resultado final. De modo que el campo y sus agentes son valorados por sus resultados finales, evaluados fundamentalmente por el impacto de sus graduados, por la valía de su ejercicio profesional una vez insertados en el campo artístico con toda la repercusión social que esto puede arrastrar. De tal modo que el artista y su obra también constituyen fuente fundamental de legitimación del campo artístico-pedagógico y de sus agentes individuales, llámese academia de arte, profesores o profesor en particular.

Tal como expresó Bourdieu, se trata de objetivar la institución objetivante, o sea, de legitimar la institución legitimante. Esta es una condición para que el campo artístico-pedagógico pueda funcionar a su vez como instancia de legitimación y consagración social del artista novel y puedan sus instituciones convertirse en un lugar apetecido por los jóvenes aspirantes a formarse como artistas, y por los profesionales que verían como signo de distinción y prestigio profesional y social pertenecer al cuerpo de profesores que laboran en sus academias y en este campo.

j) La historia propia del campo artístico-pedagógico

Uno de los indicios más claros de la constitución de un campo es la presencia de huellas, pasadas o contemporáneas, de la historia de ese campo. Ello implica, a decir de Bourdieu, la aparición de un cuerpo de conservadores de vidas (biógrafos), relatores de obras y de todo lo que se produce en el campo (historiadores) que archiven y descifren sus

propiedades y su trayectoria. Sin embargo, si bien las academias más establecidas se han ocupado de registrar y documentar sus historias particulares, no contamos en abundancia con historias generales de las academias de arte, y sólo dentro del ámbito de la enseñanza en las ramas particulares del arte por separado, encontramos datos sobre cuáles fueron o son los más relevantes artistas-profesores y sus principales aportes al proceso formativo.

Si esto es así en este nivel más expedito e inmediato de las historias particulares de las academias de arte y sus maestros más representativos, mucho menos podremos encontrar estudios especializados sobre el campo artístico-pedagógico propiamente dicho, pues ni siquiera hasta ahora existía esta noción u otra similar que pudiera darnos el criterio sistémico de su existencia y definir su especificidad.

Pero cuidado: independientemente de que no esté suficientemente escrita, documentada y promocionada, la historia de las academias de arte y del campo artístico-pedagógico existe, porque si no fuera así, sencillamente no habría artistas en el mundo.

En la historia de las academias de arte, o cabe decir mejor, del ejercicio de enseñanza-aprendizaje del arte que se practicó aunque no hubiera academias convencional u oficialmente establecidas, y en la historia del campo artístico-pedagógico constituido, podríamos distinguir etapas de pre-autonomía y de autonomía (como también podríamos agregar que de post-autonomía, de la era posmoderna y poscolonial), de la manera y condiciones similares en que se dieron estos procesos y periodos en la historia del arte. Es posible tal afirmación porque cuando investigamos la historia de estas instituciones observamos que junto al proceso de reconocimiento pleno al artista y su profesión (que digamos que alcanzó su cúspide con la creencia en la autonomía del arte allá por el siglo XIX europeo), ha marchado la historia

de las academias de arte y, con ellas, la de la configuración paulatina y el reconocimiento implícito o explícito de un sistema artístico-pedagógico.

Como por suerte contamos con grandes tratados y enciclopedias de Historia del Arte, en ellos podemos encontrar, principalmente dentro de sus historias sociales, valiosos indicios, aunque dispersos, de lo registrado eruditamente sobre esta práctica específica de enseñanza-aprendizaje y de su producción simbólica principiante. A ello aportan especialmente las biografías de los artistas, con frecuencia olvidadas por algún enfoque generalizador y esquemático que relaciona marco histórico, estilo y obra de arte en sus características conceptuales y formales, sin reparar en la individualidad del sujeto que la concibió y realizó, y a veces ni en la obra misma ni en su proceso creativo. Es necesario reparar en que ese sujeto alguna vez, y con mayor o menor regularidad, transitó por un proceso de enseñanza-aprendizaje en arte (incluso los autodidactas), y este es un dato importante para cualquier reconstrucción histórica del campo.

Si retomamos la afirmación de Bourdieu, “cada escuela es un campo”, podemos colegir que cada agente provee, reproduce y concreta las cualidades específicas del campo al cual pertenece; igual podemos considerar que cada campo se manifiesta en los agentes que lo componen. Bastaría esta relación de lógica elemental para establecer que cada componente del campo lo tipifica en sus aspectos generales como que a la vez lo tipifica en sus aspectos peculiares en un tiempo y lugar concretos. Pero para no dejar este asunto en esa especie de ecuación de carácter transitivo, analicemos lo siguiente.

La definición del campo artístico-pedagógico como noción ontológica formulada a partir de la categoría de lo artístico-pedagógico que lo especifica, deviene constructo socio-

cultural por el carácter dinámico que también contribuye a calificarlo como campo.

Estamos hablando de un campo con determinaciones espacio-temporales que operan y se concretan tanto en su génesis como en su desarrollo, sea de un agente o del campo en su conjunto, pues estos campos se definen de acuerdo con condiciones concretas de gestación, y cuyo desarrollo recibe concreciones en espacios y tiempos dados, donde van variando los comportamientos estructuro-funcionales de ese campo y sus agentes. Tal como afirmó Stepan Morawsky¹¹, tras el estudio genético de un objeto de investigación, deben analizarse sus modificaciones en el transcurso histórico de su vida. Asimismo, el propio Bourdieu plantea la necesidad de este estudio de génesis y desarrollo del campo para poder llegar a determinar lo que él denomina los “estados de campo”, observables en la dinámica histórica de ese campo, cabe decir, en sus estados sucesivos, y asumiendo que cada uno de ellos constituye una manifestación particular de ese campo o universo. De modo que la historia del campo artístico-pedagógico es verdaderamente una historia de los estados de este campo, de sus comportamientos variables.

Esas mismas variaciones son resultado de las cualidades que a la vez que lo distinguen y confirman su condición como campo de fuerzas, con una dinámica interna y con un mayor o menor grado de autonomía. Ellas le otorgan una variabilidad que se manifiesta en estados concretos o particulares, válidos y propios, siempre que estos se den sin destituir el campo, es decir, siempre que conserve su naturaleza entitativa, en este caso, artístico-pedagógica.

Entonces, podemos considerar que así como las regularidades del campo artístico-pedagógico son aplicables o susceptibles de estudiarse en espacios y tiempos concretos, en un

¹¹ Stepan Morawski, Fundamentos de Estética.

agente o sistema de agentes encargados de la formación profesional del artista en cualquier rama artística, cada estado particular del campo artístico-pedagógico, en tanto constituye una variación espacio-temporal de su status, es una variación que tipifica el campo en circunstancias concretas, o dicho de otro modo, es una manifestación espacio-temporal de ese campo.

Por todo lo analizado, podemos llegar a la conclusión de que los estados del campo artístico-pedagógico son determinaciones espacio-temporales que tipifican este campo en tanto constructo socio-cultural. Por lo tanto, la historia del campo artístico-pedagógico se va construyendo con las historias particulares y sus aquí y ahora específicos como estados del mismo, donde se van mostrando sus regularidades como campo y aportando sus peculiaridades a la riqueza de un posible proyecto de historia general.

Aparte de esa idea (¿posible o utópica?) de elaborar una historia general de los campos artístico-pedagógicos, por lo pronto la historia individual de un agente, así como del comportamiento de un conjunto de ellos en un espacio y tiempo dados, nos proporciona un conocimiento parcial pero relevante acerca de la historia del campo artístico-pedagógico. La historia del campo es el relato de la acumulación original y crecimiento histórico de su capital; en este caben lo mismo las indicaciones técnicas y observaciones científicas de Leonardo da Vinci, que los textos académicos de Kandinski, las experiencias vanguardistas de la *Bauhaus* y el *Black Mountain College*, o las preocupaciones y propuestas artístico-pedagógicas de Juan Acha, McEvelley o Camnitzer.

Se trata de una exposición y análisis de los estados del campo artístico-pedagógico, por los cuales transcurre su historia, y que, como determinaciones espacio-temporales que tipifican este campo en tanto constructo socio-cultural, constituyen fuentes imprescindibles para la elaboración de cual-

quier obra de mayor alcance, lo mismo que un valioso aporte al completamiento de los estudios del campo artístico en las etapas o periodos de su dinámica creativa, histórica, social y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Acha, Juan. Introducción a la creatividad artística, Editorial Trillas, México, 1992.

Alvarez, Lupe. Algunas reflexiones sobre la enseñanza del arte, en *Albur* (2), La Habana, 1987.

Bourdieu, Pierre. Campo intelectual y proyecto creativo, en Problemas del estructuralismo. Siglo XXI, México, 1967 o en Revolución y Cultura (13), sep/68.

Camnítzer, Luis. Pedagogía del arte, en *Arte en Colombia* (25), Bogotá, 1984.

Espinosa, Magaly. Accionando la representación, en *Dédalo* (1), La Habana, ene-mar/03.

Fernández, Graciela. Terpsícore y Euterpe: un correlato poético-pedagógico para la creación artística. Cúpulas N° 2, Nueva época, 2011.

Peramo, Hortensia. El campo artístico-pedagógico. Adagio, La Habana, 2011.

_____. La Escuela Nacional de Arte y la plástica cubana contemporánea, Centro de Investigaciones de la Cultura Juan Marinello, Ciudad de la Habana, 1999.

_____. Historia de una autonomía. Digital.

Pevner, Nikolaus. Las Academias de arte. Pasado y presente. Ediciones Cátedra, S.A., Madrid, 1982.

Torres, Jurjo. El currículo oculto, Ediciones Morata, Madrid, 1996.

Wick, Rainer. Pedagogía de la Bauhaus, Alianza Forma, Madrid, 1982.