



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON  
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS ARTES  
VISUALES.  
Aproximación a sus configuraciones desde el fenómeno de su valoración

Marina Cecilia Burré  
Autora

Carina Kaplan  
Directora

2019

## **Resumen**

La valoración negativa de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en Artes Visuales – PEyAAV- es aún una de las preocupaciones compartidas por muchos docentes y futuros docentes de ese dominio, aunque las legislaciones vigentes de alcance nacional establecen para esas prácticas valiosos propósitos. Producciones que aluden a tal fenómeno de valoración en los niveles escolar y superior refieren como factor común de ello a ciertas concepciones educativas y prácticas pedagógicas sostenidas en el tiempo. Esta tesis constituye entonces como problema de investigación el fenómeno de valoración (positiva o negativa) de las PEyAAV para conocer su naturaleza, identificar posibles configuraciones y valores que allí reconocen diversos actores vinculados a sus despliegues concretos.

Dado que la teoría social reserva un valor particular a las creencias de los actores sobre los fenómenos de la vida social por los efectos que éstas pueden comportar en la construcción de conocimientos y el desarrollo de prácticas sociales, parte de sus contribuciones resultan de provecho al estudio aquí propuesto. La perspectiva adoptada responde a la indagación crítica en tanto este trabajo, de carácter descriptivo, se dirige al estudio de las PEyAAV y a su valoración como uno de sus efectos, recurriendo a la revisión histórica o cultural para reconocer concepciones y experiencias del presente.

Palabras clave: prácticas de enseñanza y aprendizaje en Artes Visuales - fenómeno de valoración- configuración de prácticas en Artes Visuales - perspectiva crítica

## **Summary**

The negative assessment of the teaching and learning practices in Visual Arts -TaLPVA- is still one of the shared concerns of many teachers and future teachers of this domain, although the current national legislations establish for these practices valuable purposes. Productions that allude to this phenomenon of assessment at the school and higher levels refer as a common factor to certain educational conceptions and pedagogical practices sustained over time. This thesis then constitutes as a research problem the phenomenon of assessment (positive or negative) of the TaLPVA to know their nature, identify possible configurations and values that are recognized there by diverse actors linked to their concrete deployments.

Given that social theory reserves a particular value to the beliefs of the actors on the phenomena of social life for the effects that these can have on the construction of knowledge and the development of social practices, part of their contributions are of benefit to the study here proposed. The adopted perspective responds to the critical inquiry as this work, of a descriptive nature, is directed to the study of the TaLPVA and to its assessment as one of its effects, resorting to historical or cultural revision to recognize conceptions and experiences of the present.

Key words: teaching and learning practices in Visual Arts - assessment phenomenon - configuration of practices in Visual Arts - critical perspective

## **Agradecimientos**

A quienes compartieron sus saberes afectuosa y generosamente en mi formación en investigación en varios campos: en el curricular-didáctico, al Prof. Raúl Moneta Aller, en la Fac. de Bellas Artes -U.N.L.P.-; en los de la semiótica y las NTIC, al Dr. Oscar Traversa y al Dr. Oscar Steimberg, en Crítica de Artes -U.N.A.-; en el del psicoanálisis, al Dr. Rolando Varela, quien me posibilitó codirigir su investigación en Formación Docente -U.N.A.-

A las autoridades de la Fac. de Bellas Artes, por su confianza al posibilitarme estudiar en la FLACSO la Maestría en Ciencias Sociales (Orientación Educación). A la Dra. Carina Kaplan, por dirigirme en esta tesis con la generosidad de su saber, su paciencia, su afecto, y su estímulo para concretarla.

A los/las colegas docentes de la U.N.A., y a los/las estudiantes cursantes de la asignatura a mi cargo en ella, por compartir sus experiencias e interés en mis investigaciones. A las Profesoras Victoria Orce, Alejandra Mare, María Florencia Otero y Ana Laura Cantera, por sus valiosos aportes y su afecto en las investigaciones que dirijo en los últimos años y, por lo mismo, a los “recién llegados” al equipo, Franco Toranzo y Gaby Said Algaba.

A mis amados viejos, Elina y Tato, de quienes aprendí a amar aceptando las diferencias, a apreciar expresiones artísticas, a “luchar con frío valor”, y quienes me posibilitaron con su trabajo y estímulo los medios para estudiar y graduarme en la Fac. de Bellas Artes. Por su amor, su comprensión de mi dedicación a la tesis, su humor y apoyo incondicional en la salud y en la enfermedad a: mi amoroso, paciente, amigo y marido Slava Poloudine; mis hermanos, Carlos “el Negro” y Gaby; mis primos Eduardo y Eleonora; mis sobrinos/as y/o ahijados/as (Eugenio, Axel, y Mora Burré; Tomás, Clara y Mateo Atencio Burré; y Maité Viú) y los/as del corazón (Lucía Girotti, Bruno y Valentina Cicutti, y Coti Villegas); mis históricas (no viejas) amigas Marcela Gagliardi y Arianna Ruiz Cheylat; mi “Familión Extraordinario” desde la Escuela Normal N° 3 “Almafuerte”, en especial, Sandra Lonzi, Sandra Zubieta, Fernanda Espinel, Leandro Puig Lómez, Fernando Masi y Hugo Becerra; mis queridos de larga data Carlos Ruiz Cheylat, Ana Menno, Govo Villegas, y Agustina Acuña.

A las Doctoras Antonella Tersigni y Lorena Alvarenga, por devolverme mi salud física con experticia y cariño y, con lo mismo, a la Dra. Susana Seijó y a la Lic. Delia Fernández, por acompañarme a pasar mejor los momentos difíciles y a disfrutar más de los placenteros.

## Índice

<b>Capítulo 1. Investigar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Artes desde el fenómeno de su valoración .....</b>	<b>1</b>
Introducción y presentación del problema de investigación .....	1
Relevancia del tema.....	6
El contexto educativo en relación con el problema de investigación.....	16
Objetivos .....	28
Aportes teóricos .....	29
Plan de trabajo .....	44
<b>Capítulo 2. Valoración de las PEyAAV del contexto escolar .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1. Docentes noveles, expertos y en formación ante las PEyAAV del contexto escolar..</b>	<b>45</b>
2.1.a. El temible escenario escolar de las PEyAAV .....	45
<b>2.2. Los futuros docentes de artes y sus recuerdos de sus PEyAAV escolares .....</b>	<b>48</b>
2.2.1. Las PEyAAV escolares: factores de su valoración.....	49
2.2.2. <i>Algunas reglas de las PEyAAV escolares</i> .....	63
<b>2.3. Los futuros alumnos de PEyAAV escolares: sus prácticas tempranas en el contexto del hogar y algunas reglas .....</b>	<b>65</b>
<b>2.4. Apuntes para una aproximación a posibles configuraciones de PEyAAV escolares</b>	<b>69</b>
<b>Capítulo 3. Valoración de las PEyAAV en sedes del Nivel Superior .....</b>	<b>72</b>
<b>3.1. Valoración de instituciones y PEyAAV de nivel terciario .....</b>	<b>72</b>
3.1.a. <i>Qué atributos priorizar en los docentes universitarios: dos posiciones</i> .....	73
3.1.b. <i>Sobre la preferencia de artistas destacados para el desempeño del rol docente</i> .....	74
<b>3.2. Valoración de las PEyAAV según los futuros licenciados .....</b>	<b>76</b>
<b>3.3. Valoración de las PEyAA según estudiantes del Profesorado en Artes .....</b>	<b>79</b>
3.3.1. <i>Acerca de la valoración de las PEyAAV en el nivel superior</i> .....	81
<b>3.4. Acerca del habla en la enseñanza de las artes visuales .....</b>	<b>82</b>
3.4.1. a. <i>El lenguaje del enseñante como medio anodino.</i> .....	86
3.4.1. b. <i>El lenguaje del enseñante como medio prescindible.</i> .....	86
3.4.1. c. <i>El lenguaje del enseñante como medio difícil de aplicar y ajeno al rol de pintor.</i> ....	86
3.4.1. d. <i>El lenguaje del enseñante como medio táctico.</i> .....	87
<b>3.5. Sobre la reiteración prolongada de actividades: la rutina en cuestión .....</b>	<b>87</b>

3.6. Las prácticas extraáulicas en la formación de artistas .....	90
3.7. La enseñanza como medio de vida alternativo del artista.....	92
3.8. Cuatro concepciones de enseñanza de artes visuales .....	94
3.9. El escenario escolar de las PEyAAV en 2019 según los docentes en formación .....	102
<b>Capítulo 4. Discusión de resultados y conclusiones .....</b>	<b>109</b>
Algunas consideraciones preliminares .....	109
Sobre la valoración de las PEyAAV escolares .....	113
Sobre la valoración de las PEyAAV del nivel superior.....	115
Conclusiones .....	118
<b>Bibliografía.....</b>	<b>122</b>
<b>Índice de figuras .....</b>	<b>I</b>
<b>Figura 1. Gráfico de Distribución de valoraciones y referencias sobre las PEyAAV escolares según ingresantes a Profesorados de artes.....</b>	<b>I</b>
<b>Figura 2. Esquema preliminar de configuraciones de PEyAAV según registro de intentos comunicativos y actividad. ....</b>	<b>II</b>
<b>Índice de ilustraciones.....</b>	<b>III</b>
Ilustración. <i>Convivencia de actividades tradicionales y contemporáneas en la escuela.....</i>	III
<b>Índice de apéndices.....</b>	<b>IV</b>
<b>Apéndice A. Consulta sobre temores e inquietudes a docentes noveles, expertos y en formación en artes visuales sobre sus PEyAAV actuales o futuras.....</b>	<b>IV</b>
<b>Apéndice B. Recordación de ingresantes a Profesorados de Artes sobre las PEyAAV escolares.....</b>	<b>XVIII</b>
<b>Apéndice C. Guía de entrevista sobre prácticas tempranas en contexto hogar .....</b>	<b>LV</b>
<b>Apéndice D. Encuesta sobre inquietudes y temores ante las PEyAAV escolares y recurrencias en la formación para la praxis artística .....</b>	<b>LVI</b>

## Prólogo

Sin saber la cercanía del fin de la última dictadura militar en nuestro país, elegir la carrera Profesorado en Artes Plásticas -Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P.- implicó para mi al igual que para otros pares de ingreso el reto inicial –entre otros- de buscar formación para actuar en un sector de la docencia cuyas prácticas -en especial, las referidas al ámbito escolar- eran frecuentemente subvaloradas respecto a las de otras disciplinas. El desconocimiento sobre el por qué de esta jerarquía y mi interés por averiguarlo se diluyó casi tan pronto en cuanto comencé a cursar porque allí *el arte* era importante, allí no estaba en cuestión. Luego volvió la democracia, y casi un año antes de finalizar la carrera, aquella subvaloración de las prácticas escolares en arte fue brevemente referida en la primer clase de Pedagogía y comentada por muchos de nosotros<sup>1</sup> recordando nuestras propias experiencias (no siempre buenas), a lo que siguió la recomendación de la Profesora: “Denle siempre actividades a los alumnos; que tengan algo para hacer”. No comprendimos bien (ni preguntamos) por qué había debíamos hacer eso.

Comencé a conocer algunas de las tensiones entramadas en torno a esa subvaloración debido a mi ingreso en 1984 como Ayudante alumna en la misma Facultad en *Lenguaje Visual II* -a cargo del Prof. Raúl O. Moneta Aller-, una de la materias incorporadas al plan de la carrera tras la revisión completa de los tránsitos formativos de esa institución que demandara el reestablecimiento de la vida democrática en nuestro país. A mi desempeño en esa asignatura, pronto se sumaron más en otros ámbitos educativos, ya graduada en 1985 –*e.g.* docente en el Programa “Escuelas de Verano”, preceptora, y meses después, profesora en escuelas de educación primaria, media y de educación estética- reencontrando a menudo en esos espacios (al igual que otros pares), la misma opinión devaluada de las prácticas docentes en artes. De aquí que mi participación en las investigaciones formales sobre la enseñanza del Lenguaje Visual –dirigidas desde 1995 en la misma Facultad por el Prof. Moneta Aller, tras la apertura del Programa de Incentivos-, me brindó la posibilidad de recoger pistas valiosas de antiguos cuestionamientos en torno a la enseñanza en ese campo. El fructuoso trabajo realizado en aquellos años y los siguientes –junto también con mis compañeros Bibiana Anguio, Roberto Crespo y Martín Barrios- me permitió acrecentar mi interés en los aspectos pedagógico-didácticos de la enseñanza de las artes.

---

<sup>1</sup> En adelante optaré generalmente por el uso del masculino o por el de éste y el femenino para hacer más fluida la lectura, sin que esto implique subvalorar cualquier género. También al referirme a algunos roles –como «estudiante/s», o «docente/s»-, optaré a menudo por omitir los artículos que definen géneros para reforzar el rol.

Mi experiencia laboral en las circunstancias de la puesta en marcha del Instituto Universitario Nacional del Arte -hoy Universidad Nacional de las Artes- y luego como Profesora Adjunta en la asignatura *Didáctica y Metodología de la Educación Artística 1* (y más tarde, a cargo del nivel 2- me llevó a prestar mayor atención sobre muchos juicios de valor (propios y de otros) acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el dominio de las artes: 'Buenas clases' / 'Malas clases'...? Fue por eso que al finalizar el cursado de la Maestría a la que corresponde esta tesis decidí continuar con la indagación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales. Los primeros relevamientos me llevaron a encontrar que, en general, de esas 'malas clases' referidas recurrentemente en los relatos orales, casi nada quedaba en papel; fue entonces que definí como problema de esta investigación la valoración de esas prácticas. En esa dirección, la teoría social reserva un valor particular respecto a las creencias que poseen los actores en relación con los fenómenos o componentes de la vida social por los efectos que éstas pueden comportar en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de las prácticas sociales, por lo que la pluralidad de voces que supone el abordaje propuesto pretende encontrar la diversidad de representaciones que operan de continuo en las prácticas docentes (como en toda práctica social), interjuego que colabora a su propia complejidad.

Por lo expuesto, espero que esta tarea colabore (aunque más no sea que de modo provisorio y como estudio preliminar a uno más amplio) a la comprensión de los discursos sociales en torno a la valoración de las prácticas referidas, a la reflexión sobre los modos en que éstas son producidas y de las configuraciones que presentan en la contemporaneidad. Espero también, finalmente, contribuir a la discusión de los actuales tramos de formación de formadores en artes, trayectos encargados de dotar a los futuros profesores de los recursos que potencien sus desempeños en los variados contextos de enseñanza formal y no formal que hoy los convocan a la luz de los desafíos que ofrecen el presente y el porvenir.

Buenos Aires, 23 de septiembre de 2019

## **Capítulo 1. Investigar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Artes desde el fenómeno de su valoración**

### **Introducción y presentación del problema de investigación**

Para Efland (2002) la preocupación por la relación entre las artes y la educación se remonta a los inicios de la civilización occidental y se encuentran entre los comentarios políticos de Platón y Aristóteles, pues se trataba de cuestiones graves que ponían en juego la supervivencia de la comunidad en tanto su valor radicaba en “su impacto educativo como instrumentos para la conservación de la cultura” (pp. 25-26). En nuestro país, la incorporación de las artes en la educación se concreta a partir de la Ley de Educación común N°1420 de 1884 con la inclusión de “nociones de Dibujo y Música vocal” (p.12) y llega hasta nuestros días atravesando múltiples avatares en cuanto a su inserción en los currícula. No obstante ello, en la actualidad, el valor de la articulación entre artes y educación –al menos a nivel de las intenciones- se refleja de diversos modos en la legislación educativa vigente, razón por la que las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las artes –en adelante, PEyAA- comportan una relevancia singular para satisfacer esas pretensiones.

No obstante lo anterior, las expresiones o juicios desfavorables sobre tales PEyAA en el ámbito escolar –i.e. expresión de algún tipo de restricción o cuestionamiento de su jerarquía o valor/es-, han preocupado desde hace tiempo (y preocupan) con variada intensidad a docentes y docentes en formación en artes de distintos niveles educativos; estudiar dicho fenómeno social implica entonces la posibilidad de atender con especificidad tal preocupación. Ahora bien; la intención de aprehender para su estudio este fenómeno de valoración en su signo negativo en la literatura específica del campo de la educación artística a comienzos del S.XXI – si bien es tema conocido para un amplio sector social, en especial para los y las docentes de artes-, no comportó una tarea sencilla en tanto escasamente referido pues una parte significativa de esa producción tiende a jerarquizar positivamente a tales PEyAA.

Es así que resulta propicio abordar el fenómeno de valoración de estas PEyAA y en particular las propias de las Artes Visuales –en adelante, PEyAAV- como problema de investigación, en especial cuando en aportes del propio campo producidos apenas pasada la primera década de este siglo se ha afirmado una crisis de la educación artística en nuestro país con alcance sobre todos los niveles del sistema educativo e "incide en los modelos pedagógicos,

debilita su validación social y académica, se refleja en el presupuesto que el Estado le estipula y en la dificultad para consolidar un cuerpo de contenidos específicos" (Belinche, 2011, p. 7).

La jerarquización remite a distintos campos de estudio; entre ellos, el de la filosofía y, en particular, a las teorías de los valores, que refiere a un cierto orden u ordenamiento de éstos, siendo necesario dar cuenta –aún en apretada síntesis- de dos posiciones respecto a los valores, según se asuma su estudio: las objetivistas y las subjetivistas (Estrada Vélez, 2004, pp.62-63). Para las primeras, los valores son "cualidades del objeto cuya existencia tiene lugar independientemente de la percepción del sujeto de esas cualidades trascendentes a su individualidad" (Estrada Vélez, 2004, p.62), de modo que los valores resultan trascendentes, inmutables y perennes, y pueden ser organizados jerárquicamente a partir de su distinción en diversos grupos -*i.e.* valores útiles (adecuado, inadecuado, conveniente, inconveniente); valores vitales (fuerte, débil); valores lógicos (verdad, falsedad); valores éticos (justo, injusto); valores religiosos (santo, profano); valores estéticos (bello, feo)-. Desde esta posición, un grupo de valores puede ser considerado superior a otro dentro de esa jerarquía –*v. gr.* los valores éticos a los valores útiles-. Para las posiciones subjetivistas, "el conocimiento de los valores depende de una experiencia del sujeto cognoscente" (Estrada Vélez, 2004, p. 62), de modo que las condiciones subjetivas de éste –situación social y económica, entorno político- determinan los modos de percibir los valores y la importancia asignada a cada uno de ellos. Estas posiciones subjetivistas destacan la coincidencia entre el valor y la actividad de aprehensión del valor –*i.e.* la *valoración*- por parte del sujeto cognoscente, mientras que las objetivistas señalarán "la diferencia entre el valor como cualidad del objeto y la valoración como proceso de captación de la cualidad de los objetos." (Estrada Vélez, 2004, p.62-63). Resta agregar que las jerarquías definidas desde posiciones objetivistas no son compartidas por todos los actores, e incluso, las jerarquías dadas por un mismo actor puede modificarse en el tiempo.

Esta distinción de posiciones revela la complejidad inicial que reviste abordar el fenómeno de valoración (positiva o negativa) de las PEyAAV y que constituirá el problema de investigación de esta tesis. Ahora bien; la referencia a dicho fenómeno se corrobora sólo de modo aislado en materiales del último bienio del S.XX, momentos de variados debates sobre la educación por las reformas educativas de la época. Sin embargo, estas escasas referencias al fenómeno en un contexto de cambio cobran especial interés dado que según refiere Godelier

(citado en Schuster, 2004, p. 128) es en esas fases de transición donde las comunidades expresan de modo más contrastado muchas de las dificultades que las organizaciones sociales transitan.

En relación con el ámbito escolar, desde el campo curricular, Flavia Terigi (en Akoshky y otros, 1998) refiere al fenómeno de valoración al integrar el pronunciamiento mayoritario de padres por la supresión de "la educación estético-expresiva en las escuelas" (p. 24) que en esa dirección expresaba una encuesta realizada en 1994 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Según la autora, esta encuesta exponía que, exceptuando las respuestas del grupo integrado por jóvenes de entre 15 a 20 años, las restantes (correspondientes a niños en edad escolar hasta adultos mayores de 50) concordaban en señalar a las asignaturas de esa área como aquellas que debían excluirse de la escuela. La autora aclaraba allí que el número de respuestas de niños y jóvenes era sumamente mayor al correspondiente al de las expresadas por los adultos (p. 25), particular que se considera preciso destacar pues habilita presuponer a unos y otros como actores participantes de esas prácticas.

También en Mariana Spravkin (en Akoshky y otros, 1998) la existencia del fenómeno se advierte en la afirmación de la aparente asignación de un rango inferior a los lenguajes artísticos respecto al de los otros lenguajes del ámbito escolar (p. 96), al analizar la enseñanza del lenguaje visual en la escuela. El fenómeno también se alude en el Pre Diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de 1999 al referirse a las implicancias de la presencia de las Artes (*i. e.* las prácticas de su enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Allí puede advertirse que tras exponer múltiples funciones y atributos contemplados en las prácticas que concibe para el ámbito escolar<sup>2</sup>, se concluye con énfasis (a la vez que explicita nuevos atributos) en la jerarquía superior que éstas implican por sobre las que constituyen una (mera) actividad expresiva y recreativa<sup>3</sup>, concepción de las prácticas de enseñanza escolares que reconoce de modo tácito como predominante en el discurso social (o, cuanto menos, en el escolar), y a la que implícitamente devalúa.

---

<sup>2</sup> Entre las funciones reconocidas como únicas en el ámbito escolar se incluyen variados factores que hacen al desarrollo personal, como la potencialidad de las artes para un tipo de desarrollo cognitivo peculiar (desde la producción como desde la apreciación de obras de arte), la capacidad de educar la sensibilidad y las emociones, enriquecer al ser humano y darle oportunidades de crecimiento. Pre Diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; Secretaría y Subsecretaría de Educación - Dirección General de Planeamiento y Dirección de Currícula; 1999. Pp. 75-76.

<sup>3</sup> *Ibíd.*, p. 75: "Las Artes en la escuela implican, entonces, más que una actividad expresiva y recreativa porque promueven la relación con la cultura del presente y del pasado, y con el patrimonio cultural de la ciudad y del mundo".

Ahora bien; con distintas acentuaciones, los trabajos referidos en primer y segundo término resultan concurrentes en la atención de ciertos factores para explicar el fenómeno: 1) el lugar restringido de las artes (a diferencia de otras materias) en la estructura curricular, en función de la adopción de un "*curriculum* de masas" que prioriza la enseñanza de saberes "instrumentales (lengua, estructura, cálculo) por sobre otras materias "modernas"<sup>4</sup> (como ciencias sociales y naturales, y artes) que siempre estarán subrepresentadas" (Terigi en Akoshky y otros, 1998, p. 29); 2) la incidencia de los fenómenos vinculados a los procesos de escolarización<sup>5</sup> que comprende al conjunto de las disciplinas escolares, donde se destaca la artificialidad del dispositivo escolar, generador de artefactos escolares<sup>6</sup> y sus características adversas para el desarrollo de las prácticas (que lleva a deteriorar la calidad de los saberes teóricos<sup>7</sup>, impone condiciones que desorientan a los docentes<sup>8</sup>, y limita iniciativas de innovación<sup>9</sup>); 4) las concepciones educativas y prácticas pedagógicas sostenidas en el tiempo por los propios docentes; 5) los compromisos externos a los intereses disciplinares (como la elaboración de regalos para determinadas fechas familiares o de invitaciones e ilustraciones para efemérides escolares); 6) el desconocimiento (y eventual desvalorización) de los

---

<sup>4</sup> Comillas en el original.

<sup>5</sup> Para Terigi estos fenómenos son 1) la descontextualización de saberes y prácticas; 2) la adscripción del *curriculum* a una secuencia de desarrollo psicológico, respecto a la que la autora indica que "La enseñanza de las disciplinas artísticas no ha escapado a esta didáctica del desarrollo. (...) Desde esta perspectiva de enseñanza, se procuró no guiar el desarrollo artístico de los sujetos hacia modelos adultos y evitar la influencia de la instrucción sistemática, facilitando el despliegue de los procesos evolutivos y de la creatividad. Se estableció un verdadero temor a enseñar, estimulando a los docentes a verse más como facilitadores del desarrollo y creadores de ambientes apropiados que como enseñantes." (p. 37); 3) la sumisión del *curriculum* a ritmos y prácticas que permitan la evaluación; y 4) la sensibilidad que muestran los procesos de selección de saberes a los efectos de poder, respecto del cual afirmaba que "La oposición culto/popular (...) está en la base del fenómeno por el cual numerosas formas de la producción artística, aun si logran traspasar los muros de la escuela, no consiguen legitimarse en el *curriculum*... (...)" (p. 45).

<sup>6</sup> En Terigi y Baquero (1996, p. 5) referido por la misma autora, "(...) las prácticas escolares suelen proponer artefactos, en el sentido de invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido no parece apoyarse en algún referente extramuros", incluyendo como ejemplo la "confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y pintura, una por clase o sesión (...)". (Terigi en Akoshky y otros, 1998, p. 35).

<sup>7</sup> Terigi ejemplifica (recuperando el concepto de Chevallard de transposición didáctica) con el desarrollo de una *teoría escolar del color* (referida en Sánchez y Asensio, 1996) que omite conocimientos científicos de distintas disciplinas abocadas al estudio del tema (Terigi en Akoshky y otros, 1998, p. 33-34).

<sup>8</sup> Según Terigi, "los docentes dudan en reconocer como propios" ciertos objetos (como las carpetas escolares) y objetivos generados por la escuela, y tal situación dificulta a los docentes "preocupados por las prácticas características de la actividad artística en la escuela" delimitar "qué pueden y qué no pueden dejar de hacer, del acervo de actividades tradicionales en el área." (Terigi en Akoshky y otros, 1998, p. 35).

<sup>9</sup> Terigi afirma que "al entrar en la criba del aparato escolar", iniciativas potencialmente innovadoras se *escolarizan* "perdiendo su potencial innovador", aspecto ejemplificado con la pérdida de sentido reconocida en actividades calificadas como interesantes como el "dar lugar a la libre expresión *versus* la copia de modelos" por convertirse con frecuencia, al carecer de orientaciones, "en un ritual que pierde su sentido original" que conduce a la realización de producciones estereotipadas (Terigi en Akoshky y otros, 1998, p. 35-36).

fundamentos de la educación plástica por parte de pares de otras disciplinas y autoridades. En suma, las contribuciones referidas desde el campo curricular afines al fenómeno (con líneas propositivas para su superación no incluidas aquí en función del objeto de este trabajo) resultan valiosas en tanto no sólo confirman su existencia sino que suman otras facetas que resignifican su complejidad y el valor de su estudio.

El señalamiento de concepciones educativas y prácticas pedagógicas sostenidas en el tiempo por los propios docentes como factor asociado al fenómeno de valoración se reconoce también en otro documento del mismo año aunque en relación con el nivel superior, también en ocasión de otra transición, en este caso, del nivel terciario al universitario. Dicho documento –el Proyecto institucional del Instituto Universitario Nacional del Arte de 1998- precisaba que las áreas de conocimiento y producción artística habían dependido largamente de instituciones dedicadas a “conservar el pasado”, enseñando los lenguajes no verbales “casi sin reflexión”, aspecto que se mantenía vigente en ciertas prácticas, por lo que convocaba a “reformular y construir metodologías de enseñanza y transmisión de conocimientos” (p.4). La concurrencia del señalamiento sobre aspectos de las prácticas de enseñanza de las artes y la formación de formadores convoca entonces a expandir los alcances de los aportes antes referidos en virtud de destacar la relevancia de conocer con mayor profundidad estas prácticas. Sin embargo, las revisiones bibliográficas y documentales llevadas a cabo dan muestra de la vacancia en la producción de estudios sistemáticos no sólo sobre dicho fenómeno sino, más ampliamente, sobre las configuraciones de dichas prácticas –sus formas de desplegarse en las aulas-, cuya búsqueda fuera procurada por quien suscribe esta tesis a efectos de localizar posibles características o desplazamientos de sus componentes que ameritaran cuestionamientos de su valor.

Por lo anterior, constituir como problema de investigación de esta tesis el fenómeno de valoración de las PEyAAV llama en principio a atender aquellos aspectos que en los aportes referidos suscitan interrogantes o demandan mayores precisiones sobre la naturaleza del fenómeno y, en particular, al que refiere a su valoración negativa en tanto preocupación de un sector de docentes y futuros docentes de artes visuales. En esta dirección, se considera necesario procurar un análisis más preciso de ese fenómeno y que contemple componentes específicos de estas PEyAAV, como también ampliar la diversidad de voces que refieran a sus despliegues y a los valores y concepciones en torno a ellas, en tanto puede anticiparse el encuentro de algunas

que podrían generar tensiones con eventuales efectos de conflicto o paralización en docentes (Sanjurjo, en Malet y Monetti (comps.), 2014, p. 18), como a comprometer el carácter universal del acceso a las artes que conlleva su incorporación en la escuela, con riesgo de concretar (o favorecer) los propósitos, fines y objetivos previstos para estas prácticas en las legislaciones vigentes de alcance nacional para distintos niveles del sistema educativo.

### **Relevancia del tema**

El reconocimiento del valor de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en general y de las PEyAAV escolares en particular se refleja en la contemporaneidad en Argentina en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 en tanto establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional el "Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura" (Art. 11; Inc. t), previendo ya desde los fines de la Educación Inicial el "desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales" (Art. 20 Inc. e) entre los que nombra a la expresión plástica, y entre los objetivos de la Educación Primaria el "Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento" entre los que se incluyen especialmente "el arte y la cultura (...) y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana" (Art. 27; Inc. c); "Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura" (Art. 27; Inc. g); y "Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social" (Art. 27; Inc. k). La misma Ley también establece entre los objetivos de la Educación Secundaria –cuya finalidad es "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios"- "Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura" (Art. 30; Inc. i). La Educación Secundaria comprende un ciclo común pero también otro orientado donde la modalidad artística –entre ellas, las Artes Visuales- ofrece formación específica para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla (Art. 39; Inc. b). Dicha Ley reserva a su vez al Consejo Federal de Educación la fijación de "las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: e) La creación de espacios extracurriculares, (...) para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de

la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, (...) la recreación, (...) y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura" (Art. 32; Inc. e).

Ahora bien; como ya se ha referido, las búsquedas iniciales orientadas al encuentro de literatura específica sobre las PEyAAV del ámbito local permiten el hallazgo de una única publicación del año 1985, realizada por quien fuera uno de los profesores de la Escuela de Bellas Artes "Prilidiano Pueyrredón". Si bien el detenimiento en las PEyAAV es eventual, cabe señalar que en sus primeras páginas el lector es guiado a reconocer la jerarquía positiva del despliegue de éstas al afirmar su *evolución* (como proceso progresivamente satisfactorio) en función de la que asigna, con igual signo, al desarrollo del arte argentino (García Martínez, 1985, p.13).<sup>10</sup> Luego, en cuanto a la producción de docentes e investigadores nacionales o extranjeros, resulta más abundante la diversidad de trabajos (*i. e.* ensayos, monografías, informes parciales o finales de investigación, relatorías de experiencias) que, con distinto grado de sistematicidad, se centran en los contenidos del lenguaje visual, artistas, obras, métodos, fenómenos culturales y movimientos artísticos, que la que concierne a las producciones focalizados en el nivel universitario y centradas en la generación de propuestas metodológicas en procura de la revisión o el reemplazo de prácticas estabilizadas más ampliamente en la enseñanza de las artes o en ciertas disciplinas que afectan el desarrollo de la singularidad en la producción artística<sup>11</sup>, incluyendo la revisión de aspectos específicos, como el empleo de estereotipos en la enseñanza (Ciafardo, 2010)<sup>12</sup>.

Esta diferenciación en torno a la escasez de aportes sobre la enseñanza puede advertirse también respecto a los requeridos para el grado, máster y doctorado en Bellas Artes en España en Acaso López Bosch (2011) cuando afirma en las primeras líneas del libro en que es coautora que tal publicación es un "hito en el campo de la educación artística, ya que existen escasos

---

<sup>10</sup> García Martínez afirma allí: "Y si la madurez del arte argentino exige el replanteo de su historia (...) Se hace necesario mostrar la evolución de nuestra enseñanza artística (...)" (p. 13).

<sup>11</sup> En esta línea, quien suscribe esta tesis participó como integrante en investigaciones formales radicadas en la FBA/SeCyT-UNLP (para la revisión y creación de metodologías de enseñanza del Lenguaje Visual centradas en el desarrollo de la subjetividad de estudiantes del nivel universitario entre 1990-1993 y 1995-2005. Propuestas en similar dirección se encuentran también en Grassi, M.C. y otros (2007): Estrategias de producción de desarrollos especiales cerámicos.

<sup>12</sup> Dado que estos trabajos se encuentran además dispersos territorialmente, la dificultad significativa al procurarlos no es un dato menor por lo que esta situación (entre otras cuestiones), también común entre colegas de Brasil, dio lugar al Proyecto Observatorio de Formación de Profesores de Artes en el ámbito de la enseñanza de las Artes: Estudios comparados entre Argentina y Brasil (Br/11red/05-CAPES-MinCyT), en el que participé desde su inicio y hasta su conclusión (2011-2013) como docente investigadora.

manuales para un área de estudio a la que llegan prácticamente el 80 por cien de los estudiantes que deciden cursar Bellas Artes” (p. 9). Respecto a los despliegues de las PEyAAV en el aula escolar en el caso argentino, el encuentro de diversas producciones orientadas a guiarlos en el aula escolar, e incluso, a prescribir instrumentalmente actividades plásticas a desarrollar por el estudiantado (según el contenido), y que pueden comportar también la entrega de recursos didácticos *ad hoc*<sup>13</sup>, resultan muy valiosos cuando la ansiedad ante el aula de los docentes noveles (nos) lleva a buscar recursos. Como expone Luciana Marino (2019) en la introducción a su obra *Un libro de actividades* al recordar su experiencia de recién graduada y que la impulsara a escribirlo: “(...) buscaba por todos lados material de lectura que funcionara como guía para armar las clases. Me encontré con (...) cantidad de suplementos de dibujo y cuadernos de estudio muy didácticos (...) revistas polirrubro con actividades de taller de estilo bricolaje.” (p. 11-12).

Lo anterior, entonces, refuerza la necesidad de ampliar el conocimiento de estas PEyAAV pues el detenimiento sobre aspectos que las configuran es aun bastante escaso aunque a veces significativo, tal el caso de la evaluación de aprendizajes del que dan cuenta Brandt (en Akoshky y otros, 1998) en ocasión de considerar la dificultad que esta instancia comporta para los docentes y para lo que ambas autoras aportaran ciertas proposiciones<sup>14</sup>. Respecto a las propuestas que constituyen orientaciones prácticas para la tarea docente, Edelstein (2014) afirma que en la escolarización, según Popkewitz (1998), existe una “prolongada historia con una clase de conocimiento-receta, que valora el “hacer”<sup>15</sup> por sobre la teoría. Tal conocimiento parece definir lo necesario para propósitos pragmáticos (...)” que inciden en la particular construcción de la subjetividad e identidad docente (p. 49), por lo que la autora encuentra “fundamental reconocer el valor de una “construcción didáctica” que se plantea superar la idea de la enseñanza como una mera reducción de escala del currículo” (p. 49). Lo anterior permite reconocer que la producción de investigación se ha concentrado más en relación con los contenidos conceptuales tradicionalmente incluidos en los currícula de artes de los distintos

---

<sup>13</sup> Así por ejemplo, una publicación destinada a los docentes del nivel primario muestra en relación al contenido *Línea*, una síntesis del tema de una carilla (sin referencias bibliográficas), seguida del detalle de la actividad que se indica para los alumnos y de los materiales y soportes para concretarla, y una lámina con la reproducción de una obra pictórica de un artista reconocido.

<sup>14</sup> Sobre las buenas prácticas de evaluación en la Formación Docente en Artes, quien suscribe esta tesis dirige actualmente una investigación básica radicada en el Área Transdepartamental de Formación Docente (PIACyT-U.N.A.).

<sup>15</sup> Comillas en original.

niveles que hacia los vinculados con la enseñanza y el aprendizaje en ese dominio por lo que su exploración continúa siendo una tarea en curso, estado que no es casual<sup>16</sup>.

Ahora bien; esta vacancia no es un dato menor en tanto el acceso al conocimiento de las artes que se concibe para el despliegue de las PEyAAV involucra la puesta en juego de una forma de acceso al mundo simbólico, que brinda a la vez posibilidades para actuar y ser en el mundo, en especial, de todos aquellos sin otros medios que los que brindan las instituciones educativas para conocer las artes y/o para procurar su enseñanza. Es entonces en esta dirección que la lateralización del estudio de estas PEyAAV impide conocer con mayor exhaustividad los modos en que éstas se despliegan en las aulas, las concepciones de los docentes al enseñar y las de los estudiantes al aprender, los valores que unos y otros reconocen en dichas PEyAAV. Y la relevancia de atender estos particulares se encuentra en que algunos aportes teóricos ya han dado cuenta de ciertas concepciones y hábitos que, de presentarse en las PEyAAV, pueden poner en riesgo el carácter universal que las legislaciones vigentes establecen para éstas. Se trata en particular de lógicas que sustentan el reconocimiento de ciertas capacidades y predisposiciones consideradas como innatas o naturales -es decir, propias de la naturaleza de *algunos* sujetos-, que pueden debilitar o inhabilitar las posibilidades de acceso y permanencia del universo completo de niños, jóvenes y adultos (y eventualmente, futuros docentes de artes) en estas PEyAAV. En correspondencia con ese tipo de lógica, es que Bourdieu y Darbel (2004), tras la revisión de posturas tradicionales o progresistas del campo, concluyen:

En definitiva, los antiguos y los modernos coinciden en abandonar completamente las oportunidades de salvación cultural a las contingencias insondables de la gracia o, mejor todavía, a la arbitrariedad de los «dones». Como si quienes hablan de cultura, (...) solo pudieran pensar la salvación cultural en la lógica de la predestinación, como si sus virtudes se devaluaran por el mero hecho de haber sido adquiridas, como si toda su

---

<sup>16</sup> Como dejados señalado en el proyecto de investigación desarrollado entre 2013-2014 y sgtes., radicado en el Área Transdepartamental de Formación Docente-Universidad de las Artes, (Dir. Burré, M.), “Esta situación (no exclusiva de ese campo disciplinar) se vincula con la demora de la educación artística en ser incorporada al Nivel Universitario (Efland, 1990), con la restricción de la producción de conocimientos derivada de la prolongada interrupción de la democracia en la región (Litwin E., 1997; Tenti Fanfani, E., 2010; Filmus, D., 1995), y con la distancia guardada por el Nivel Superior respecto de la didáctica por asociarla más con lo escolar, al concebir la enseñanza como un oficio predominantemente femenino, y no considerarla como un “saber social y científicamente legitimado” (Díaz Barriga, A., 1991, citado en Litwin, 1997)”.

representación de la cultura tuviera como finalidad el permitirles convencerse de que, según la frase de un anciano, muy culto, «la educación es innata». (Bourdieu y Darbel, 2004, p. 21).

En efecto, la tensión con los modos racionales de transmisión de conocimientos que cuestionan de lleno la educabilidad y las posibilidades de pensar en clave didáctica la enseñanza en ésta área, se localiza en tradiciones educativas focalizadas en el valor de ciertas formas de experiencias directas con las obras de arte. Este énfasis en el contacto directo con la obra asigna un carácter obstaculizador o perjudicial al empleo metódico del intelecto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Vienen en esta dirección las palabras de G. Sswarzenski, citado por Bourdieu y Darbel (2004):

En lugar de aprovechar esta posibilidad única e incomparable de enseñar mediante la impresión directa de los objetos, nos extraviamos en la serie de otros procedimientos educativos, que pretenden transmitir conocimientos más o menos superficiales por medio de conceptos puramente intelectuales. Por lo demás, jamás se alcanzarán las capas profundas del público recurriendo a tales métodos didácticos. (Bourdieu y Darbel, 2004, p. 20).

Respecto a esta tensión resulta de interés para recuperar precedentes históricos de cuestionamientos a los procedimientos educativos, como el referido en la publicación a cargo de Calvo y Serraler y otros (1982) donde la puesta en cuestión de la educabilidad en artes visuales se centra en la extrema rutinización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje homogeneizantes ofrecidas por las academias europeas de los S.XVI a XVII a fin de preservar las reglas de los estilos personales de los artistas del Renacimiento y poseedores del *genio* como como propiedad innata, don divino, e intransferible (tal el caso de la fundación de la primera en Italia, en 1562), o como aparato del gobierno de la monarquía francesa bajo Luis XIV, en 1648, para ejercer el control del mecenazgo, la censura y la educación (Efland, 2002, p. 63). Dicha rutinización daría lugar al debate sobre tales instituciones en base a la disconformidad de parte de los actores ante la homogeneidad notada en las obras devenidas de esas prácticas, entendiendo que implicaba la pérdida de las individualidades o de la originalidad de los aprendices o de los difusores de los principios del gusto –rasgos positivos allí destacados–,

según observaran distintos autores en 1781, recuperados en la publicación a cargo de Calvo Serraler y otros (1982):

(...) a primera vista podrían parecer instituciones extremadamente útiles, el invento más positivo para el desarrollo de las artes. (...) Pero siento tener que decir que, desde su fundación, el resultado no ha sido el esperado: en lugar de brindar un servicio han hecho un auténtico daño, porque aunque han producido un millar de talentos mediocres, no pueden enorgullecerse de haber formado a nuestros mejores pintores. (...) Pero (...), ¿no es peligroso que estudien juntos durante años, sujetos a las mismas influencias, copiando los mismos modelos y siguiendo el mismo itinerario? ¿Cómo puede esperarse que mantengan algún tipo de originalidad? ¿No ahogarán inconscientemente cualquier cualidad individual que puedan poseer, adaptando su concepción personal de la belleza de la naturaleza a una uniformidad de sentimientos? Los restos de individualidad que sobreviven a este tipo de uniformidad son imperceptibles. (...) El mismo método de dibujo, una sola clase de color, y la misma disposición que se ajusta a un único sistema, incluso en detalles del gesto y expresión facial: todo en estas tristes obras de nuestra escuela parece haber manado de la misma fuente y haber sido inspirado por el mismo espíritu, suponiendo que un espíritu haya podido conservar sus facultades en el fragor de tal corrupción y haya podido influir en una obra de esta clase. (Calvo Serraler Ed, 1982, pp. 251, 253-254).

La devaluación de estos procedimientos favorecería entonces también la difusión de la impropiedad de las academias –por sus PEyAAV- para la libertad creativa temática, genérica<sup>17</sup> y estilística<sup>18</sup> -anhelada durante siglos por los artistas para su labor- y llegaría a su punto máximo en el S.XIX con el Romanticismo, que destacaría el valor positivo de la práctica centrada en el aislamiento para la expresión de los sentimientos y emociones propios, lejos de las instituciones, mediante el contacto con la naturaleza, con lo exótico, con las escenas de la vida urbana, procurándose, a su criterio, la autoformación según sus propios intereses, mediante

---

<sup>17</sup> El tema de los géneros discursivos fue retomado en Moneta, R.; Burré, M.; Anguio, M.B: Alcance de los Géneros Discursivos en la Enseñanza del Lenguaje Visual. En Actas de E.N.I.A.D. 2002, Fac. de Bellas Artes- La Plata- FBA/UNLP.

<sup>18</sup> El tema del estilo fue retomado en Moneta, R.; Burré, M. y Anguio, B.: Hacia una resignificación de la palabra estilo. En Actas de E.N.I.A.D. 2001. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Fac. de Bellas Artes - La Plata- FBA/UNLP.

lecturas y prácticas elegidas a tal efecto, que darían lugar a la plenitud de su autonomía para el desarrollo de sus obras (Gimpel, 1979). Respecto a la elección de temas, el pintor Eugène Delacroix afirmaría en esa dirección: “¡Oh, joven artista!, ¿esperas un tema? Todo es tema, el tema eres tú mismo, son tus impresiones, tus emociones frente a la Naturaleza. Dentro de ti es donde debes mirar” (Gimpel, 1979, p. 111). Las palabras del pintor Gustav Courbet (citado en Acaso López Bosch, 2014) amplían con mayor precisión la concepción romántica sobre la enseñanza del arte y, más aun, la negación de la educabilidad en artes:

No puedo enseñar mi arte, ni el arte de ninguna escuela, desde el momento que niego que el arte pueda ser enseñado, o, en otras palabras desde que sostengo que el arte es completamente individual, y que el talento de cada artista no es sino el resultado de su propia inspiración y de su propio estudio de la tradición pasada. Añado que, en mi opinión, arte o talento, para un artista, es meramente un medio de aplicar sus facultades personales a las ideas y las cosas de la época en que vive (...) No puede haber escuelas; solo pintores. (Acaso López Bosch, 2014, p.14).

El valor de la enseñanza se recuperaría no ya en las instituciones oficiales sino en el espacio privado de los talleres de artistas, encargados de guiar a su criterio las prácticas de quienes estuvieran interesados en concretarlas, desarrollando otros procesos o técnicas y/o adoptando eventualmente recursos didácticos propios de la enseñanza académica (*v.gr.* copia de obras de artistas reconocidos). La perspectiva romántica pone de manifiesto entonces una tensión entre los componentes racionales de las PEyAAV vs. el despliegue de ciertas ‘facultades personales’ (talento, inspiración), pues el romántico “preconiza el sentimiento y condena la razón” (Gimpel, 1979, p. 79). Al respecto cabe referir que aún en 1999, en el ámbito local se enfatizara para estas PEyAAV que “Los lenguajes artísticos se enseñan y se aprenden” (Pre Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, p. 79). Puede considerarse por ello que en las PEyAAV pueden entramarse también formas de segregación en tanto apelen al intelecto, insistan en el distanciamiento de todo método, de cualquier sistema de racionalización en favor de búsquedas meramente ‘intuitivas’ asociadas a ciertas ‘facultades personales’. Siguiendo a Kaplan (2004), cabe preguntarse entonces si esta expresión no constituye también una de esas formas más sutiles, eufemizadas y por ello más invisibilizadas de racismo al transformar una

propiedad construida histórica y socialmente por un grupo dominante en una ‘esencia natural o nata’ que resulta en capital cultural o heredado (p.22-23), dando lugar a un racismo de la individualidad, de la inspiración, o de las facultades personales que puede ser reproducido en las PEyAAV, aspecto por el que también su estudio resulta de interés.

Un antecedente acerca del valor de estas construcciones sociohistóricas en nuestro país se advierte en la revisión del discurso inaugural dado por el Padre Castañeda, citado en García Martínez (1985), ante la fundación de una de las primeras escuelas de dibujo en 1815 en la actual Recoleta. En ese discurso se precisa la intención de brindar una enseñanza sistemática a niños y jóvenes por considerar no suficientes los aprendizajes de religión, lectura, escritura y cálculo, común en la época para las mayorías, e impulsar la inclusión de otras prácticas usuales en los estilos de vida de las clases más favorecidas, en atención a lo que reconocemos hoy en Bourdieu como *habitus*:

(...) principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión de estilo de vida unitario, es decir, (...) de elección de personas, de bienes, de prácticas. (...) Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas –lo que el obrero come y sobre todo su manera de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo (...), los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación (...) de división, de gustos diferentes. (Bourdieu, 1997, p. 33-34)

Esta iniciativa consistía en integrar en la enseñanza de niños y jóvenes el dibujo, la danza y la música, junto con otras habilidades –entre ellas, la esgrima, el nadar y andar a caballo, y pronunciar correctamente el idioma nativo- al considerarlas igualmente apropiadas para entrar en el plan de la “buena y bella educación”, pues Castañeda –según expresara en su Discurso- entendía que esas prácticas debían incorporarse en la formación porque “aunque no prueban sabiduría en quien las posee (...) argullen [sic] mucha ignorancia o muy mala crianza en quien las ignora” (Castañeda en García Martínez, 1985, p.38). El sacerdote, que concebía al dibujo como “facultad que es seguramente la madre y la maestra de todas las demás artes” y como “arte nobilísimo”, afirmaba también que “(...) puede muy bien asegurarse que no hay arte más

a propósito para despertar el buen gusto y la loable afición a todas las artes (...)” (Castañeda en García Martínez, 1985, 40).<sup>19</sup>

Según García Martínez (1985), el paso del establecimiento a la Universidad en 1821 se concretó no sin dificultades: “En forma precaria, a los tumbos, sin profesores ni materiales, sin edificios adecuados (...)” (p. 47). La mención de estas condiciones resulta de especial interés al considerar el juicio del autor sobre los resultados de las PEyAAV llevadas a cabo:

La forma en que fue acogida la iniciativa del Padre Castañeda, los ecos que suscitó y la gran cantidad de alumnos que pasaron por sus aulas, muestran el interés que existía entonces por estas disciplinas. Sin embargo, no salió de sus aulas ningún artista notable. Los que se destacaron (...), se formaron con *Jean Phillippe Goulu* (...), la señora del litógrafo *Bacle* y *Enrique Hervé*.<sup>20</sup>” (García Martínez, 1985, p. 47).

Sobre este juicio se distinguen dos aspectos relevantes para este estudio. El primero, la devaluación de las PEyAAV por no generar «artistas notables», particular que se revela como la función priorizada de ellas; el segundo, la jerarquización positiva de los artistas europeos – de Suiza tres los primeros, incluida la esposa del litógrafo Bacle, Andrienne Pauline Bâcle-Macaire, conocida en Buenos Aires como Andrea Bacle, pintora y litógrafa a quien el autor refiere en otros párrafos; de Inglaterra, Hervé-, enfatizada a la vez por el destaque de sus nombres en cursiva, como formadores de «alumnos destacados». Recuperando transitoriamente las posiciones objetivistas referidas al inicio de este trabajo, se trataría de unos valores presentados (manifiesta o implícitamente) como trascendentes y fijos y, sobre todo, en tácitos pares binarios que expresan unas jerarquías mayores frente a otras menores o devaluadas que recaen sobre la *calidad* de ciertas categorías -actores claves de estas PEyAAV- desde su propio campo: artistas «notables»/«irrelevantes», cuando como afirman Gluzman, Munilla Lacasa & Szir (2016) aun el rol de artista no estaba profesionalizado ni había un mercado de arte

---

<sup>19</sup> Cabe agregar que la escuela subsistió con irregularidades en sus dos primeros años -ya sin el Padre Castañeda- por no contar con el presupuesto necesario para afrontar salarios y material didáctico hasta su clausura, lo que motivó el retorno del sacerdote para su reapertura, oportunidad en la que aconsejó la gratuidad para los artesanos y un pago mínimo para los “aficionados pudientes” que desearan cursar. La escuela permaneció abierta hasta 1821 cuando pasó a depender de la Universidad (García Martínez, 1985, p. 43-46).

<sup>20</sup> Cursivas en el original.

formalizado (pp. 496-497); alumnos «destacados»/«corrientes». Tampoco puede dejar de referirse la aparente y exclusiva función de las PEyAAV, esto es, la generar artistas notables, aspecto que fuera retomado (aunque sin la referencia a su calidad) en el Pre Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires de 1999, confirmando la persistencia de esa función, al afirmar que “La escuela no se propone como meta formar pequeños artistas (...)” (p. 76).

Otro antecedente afín al de Castañeda de interés respecto a los atributos reconocidos en la enseñanza del Dibujo se encuentra en José M. Torres, uno de los participantes en el Primer Congreso Pedagógico Argentino y Sudamericano realizado en Buenos Aires en 1882, en momentos del debate sobre la inclusión del Dibujo en el curriculum de la escuela primaria en nuestro país. Según se observa en lo publicado posteriormente, para Torres (1887), la educación del ojo para distinguir las formas y de la mano para reproducirlas, llevaría al resultado final de “(...) el gusto por la belleza de la forma. (...) El Dibujo (...) influye provechosamente en el estudio del arte manual de escribir, y, con toda probabilidad, despertará (...) cierto grado de gusto y de habilidad técnica.” (Torres, J.M., 1887, p. 83).

Por lo hasta aquí referido, la atención sobre estas PEyAAV conviene también a efectos de considerar a través del fenómeno al que dan lugar sus alcances, mediante los aportes de Fraser (1995) en términos de la eventual exposición a distintos tipos de injusticia en tiempos de conflicto, usualmente imbricadas, al punto que con frecuencia ambas terminan en “un círculo vicioso de subordinación cultural y económica” (p.131): sea la socioeconómica (enraizada en la estructura económico-política de la sociedad (que incluye la explotación, la desigualdad económica, y la privación de un nivel de vida material adecuado), o la que refiere a faltas de reconocimiento o de respeto que conforman ejemplos de un tipo de injusticia cultural o simbólica, dado que su valoración negativa o jerarquización inferior afectaría hasta el daño a docentes dedicados a ellas y a estudiantes que las transitan para conocerlas o enseñarlas en distintos tramos formativos, pues para la autora este tipo de injusticia cultural o simbólica

Está arraigada en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación. Ejemplos de la misma incluyen (...) la falta de reconocimiento (estar expuesto/a a la invisibilidad en virtud las prácticas de representación, comunicación e interpretación legitimadas por la propia cultura); y la falta de respeto (ser difamado/a o

despreciado/a de manera rutinaria por medio de estereotipos en las representaciones culturales públicas y/o en las interacciones cotidianas). (...) Charles Taylor, por ejemplo, se ha apoyado en las ideas hegelianas para argumentar que: La falta de reconocimiento o el reconocimiento inadecuado... pueden constituir formas de opresión, confinando a alguien en una manera de ser falsa, distorsionada o disminuida. Más allá de la simple falta de respeto, esto puede infligir un grave daño, encasillando a la gente en un sentimiento abrumador de autodesprecio. Prestar reconocimiento no es un mero acto de cortesía, sino una necesidad humana vital. (Fraser, 1995, p.130).

Ahora bien, acordando con el rol decisivo de la Educación para el desarrollo de un país y al lugar central que ésta guarda para la atención de los múltiples desafíos del tiempo actual y futuro (Tedesco, 2000), el estudio de las PEyAAV conviene entonces también a apreciar las posibilidades que sus configuraciones brindan a eventuales estudiantes que accedan a ellas y, en especial, a quienes como docentes habrán de desplegarlas a efectos de modificar los principios estructuradores del oficio, dado que según Tenti Fanfani (2001)

Una nueva definición del puesto del docente necesariamente apela a una modificación en el sistema de cualidades individuales requeridas para ocuparlo. Nuevos puestos apelan a nuevos ocupantes. Para que la transformación en la definición 'objetiva' del cargo se exprese efectivamente en una modificación de las prácticas, es decir, en los modos de hacer las cosas, es preciso encontrar sujetos dispuestos y pre-dispuestos a ocupar esos cargos. Caso contrario las nuevas definiciones objetivas se convierten en letra muerta, en la medida en que no encuentran individuos dotados de las características subjetivas aptas para transformarlos en puestos actuantes. (Tenti Fanfani, 2001, p.100).

### **El contexto educativo en relación con el problema de investigación**

En apretada síntesis, el avance hasta aquí realizado sobre el fenómeno de valoración de las PEyAAV reúne una serie de discursos -a partir de lecturas de trabajos locales de las últimas décadas- con énfasis puesto en jerarquizar positivamente las PEyAAV por diversos aspectos de la institución escolar que afectan el desempeño docente pero también la implícita devaluación

de la opinión de chicos y jóvenes que las cursaron y se encontraban a favor de suprimirlas de la escuela; el cuestionamiento de la enseñanza y producción artística en el nivel superior, por depender de instituciones dedicadas a conservar el pasado incorporando escasas instancias reflexivas, y la apelación a estereotipos en la enseñanza. Pudo agregarse a lo anterior, la observación de la tácita función atribuida por ciertos actores a estas PEyAAV, esto es, la de generar artistas *notables*, y jerarquizar de modo superior a alumnos *destacados* y a los artistas *formadores varones* por sobre los alumnos *corrientes* y las artistas-formadoras mujeres (prácticamente invisibilizadas). Y además, de los aportes alejados de nuestro contexto socio-histórico, cultural y geográfico, se ha señalado que unos primeros cuestionamientos a estas PEyAAV hicieron foco en el empleo de rutinas homogeneizantes contrapuestas al desarrollo de individualidades y de originalidad, resultando en la negación de la educabilidad en artes, devaluando progresivamente sus despliegues en los espacios formales por el rechazo a todo método centrado en la racionalización, con posibilidad de generar ciertas formas de segregación o racismo. El fenómeno habilita entonces también la observación de eventuales tipos de injusticia socioeconómica o cultural (o simbólica), como pueden ser las faltas de reconocimiento o de respeto, necesidades vitales cuya privación pueden causar daño al producir sentimientos de autodesprecio. En suma, puede considerarse que varios aspectos de este problema de investigación en construcción brinda la posibilidad de establecer distintas relaciones con el contexto educativo.

En cuanto al cuestionamiento de la enseñanza y producción artística por depender de instituciones dedicadas a conservar el pasado con escasas instancias reflexivas y la apelación a estereotipos en la enseñanza en el nivel superior, la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 aún vigente, establece entre sus fines y objetivos el “promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación” (Art. 4 inc. c), el “Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades” (Art. 4 inc. e ), y el “incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados” (Art. 4 inc. i). Este marco dado sobre el cambio de siglo tuvo lugar en un contexto de múltiples transformaciones que generaran efectos significativos (entre otros) en el funcionamiento de las instituciones responsables de la cohesión social (comenzando por el acelerado debilitamiento del Estado de bienestar), en las relaciones

economía-sociedad, y en los modos en que se forman las identidades individuales y colectivas, todo ello acompañado del incremento de los niveles de incertidumbre respecto del porvenir (Tedesco, 2000). En relación con esos efectos, Sennett ([1998] 2000) da cuenta de las nuevas formas de organización del tiempo, en particular el vinculado con el del trabajo (favorecido por la inclusión de nuevas tecnologías), ámbito que también aparece dotado de una nueva flexibilidad al sustituirse la anterior estructura piramidal por otra más horizontal o en red que contribuye a su redefinición constante que vuelven inestables las condiciones de trabajo, con repercusiones sobre los lazos sociales y por ello, en las vidas emocionales de las personas, cuyas rutinas se ven modificadas radicalmente. Según afirma el autor

Lo que hoy tiene de particular la incertidumbre es que existe (...) integrada en las prácticas cotidianas de un capitalismo vigoroso. La inestabilidad es algo normal (...) La consigna «nada a largo plazo» desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento. (Sennett, [1998] 2000, p. 31).

La magnitud y multiplicidad de tales transformaciones continúan demandando en la actualidad nuevas capacidades en los y las docentes y el fortalecimiento de su autoridad pedagógica (puesta en cuestión en la contemporaneidad) y que en la modernidad estuviera naturalizada por la sola posesión del cargo (Tenti Fanfani, 2006) para asegurar la eficacia de la tarea educativa. Más aún, se solicita de modo creciente que los docentes requieran de un conjunto más amplio de saberes de su campo profesional para gestionar apropiadamente sus prácticas, y colaborar a la superación de las brechas (sociales, educativas, tecnológicas) que aún afectan a nuestro país y a la región. En esta dirección, la importancia de la tarea docente se revela en la agenda política de distinto modo - *i.e.* la ya referida sanción de la Ley 26.206; la discusión del alcance del Art. 43 de la LES a los profesorados; la creación del Instituto Nacional de Formación Docente; la implementación de programas de alfabetización digital como Conectar Igualdad antes y, actualmente, Aprender conectados; el Proyecto Plan Maestro- dando cuenta de la elaboración de distintas estrategias del Estado Nacional (con diversos enfoques y

polémicas derivadas de ellas) para intervenir en la educación de los ciudadanos acorde a problemas y desafíos actuales y futuros que definen.

En tal contexto, la relevancia de los y las docentes de artes se manifiesta también en la diversidad de instituciones que con distintas finalidades solicitan su intervención con actores y nuevos desafíos (Burré, 2009). Desde este lugar, resulta de interés considerar desde Tenti Fanfani (2006) el sentido de la profesionalización docente como objeto de lucha en el que se entrecruzan múltiples actores colectivos e intereses y circunstancias de cambios profundos que “ponen en crisis la identidad tradicional de los trabajadores de la educación” (p. 119), como la masificación de la escolaridad con exclusión social, los nuevos derechos de niños y jóvenes, el frecuente y escaso acompañamiento familiar del aprendizaje, y la sensación de obsolescencia en parte de los docentes por la proliferación de las NTIC, desafíos que los docentes deben enfrentar (p.125-129). Asimismo, la centralidad del conocimiento y la necesidad de atender en la formación docente los riesgos y desafíos inherentes a las múltiples transformaciones de las últimas décadas, definidos con desiguales niveles de certeza (Tedesco, 2000), requieren de los docentes capacidades para aportar definiciones específicas a los sistemas educativos ante los cambios que se suceden de modo acelerado, y aun experimentando sentimientos de desborde, malestar o desorientación respecto a su tarea, generan estrategias educativas acordes a los nuevos problemas (Esteve, J., en Tenti Fanfani (comp.), 2006), como incorporar metodologías participativas en la universidad que trasciendan la enseñanza como transmisión de saberes cristalizados (López Nogueiro, 2007); es por este motivo que se enfatiza la formación de personas que participen activamente y enseñen a participar a otras de igual modo en la vida productiva y en la vida social (Tenti Fanfani, 2005).

Asimismo, cabe agregar otros aportes que analizan y/o definen demandas y propuestas de formación (Filmus (comp.),1995; Litwin,1997; Drazer, 2003; Tenti Fanfani, 2010) refiriendo las nuevas condiciones de la docencia ante el nuevo equilibrio de poder entre las generaciones, la brecha tecnológica y las posibilidades del aprendizaje ubicuo (Sartori, 1997; Tenti Fanfani, 2006; Burbules, 2014), el nuevo profesionalismo que se solicita y retoma aspectos de la postura tradicional del oficio docente a la vez que restringe los bordes entendidos como propios de su autonomía (Ávalos, 2006, p.209), y observaciones sobre la dificultad de renovar y/o incorporar nuevos conocimientos al campo sin resultados de investigación sobre las nuevas iniciativas de formación (Ávalos, 2006, p.227), sobre la dominancia de identidades

docentes centradas en lo disciplinar-profesional en el nivel universitario, aunque con lateralización de los aspectos pedagógico-didácticos (Díaz Barriga, 1991) más manifiestos en producciones de los restantes niveles.

Ahora bien; en ese contexto y en relación con las múltiples transformaciones antes referidas, vale también agregar que muchos de los discursos ligados a ellas contribuyeron a legitimar progresivamente la necesidad de privatizar la educación para satisfacer los reclamos sociales de adecuación de la oferta educativa a las demandas sociales (Altopiedi, 2013), y la generación de reformas, cambios o mejoras en el aula para procurar –a veces de modo apresurado- una anhelada innovación acorde a la sociedad de la información o del conocimiento, privilegiando la eficacia y la eficiencia en la tarea escolar (Díaz Barriga, 2012, p. 151) que pueden precipitar al/la docente de su atención sobre el trabajo en el ámbito didáctico.

También respecto al énfasis en valorar positivamente las PEyAAV, ya se ha señalado más arriba que numerosos fines, propósitos y objetivos presentes en la Ley de Educación Nacional, establecida como prioridad nacional y política de Estado para “construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Cap. I, Art.3º), y la fijación de diversas disposiciones reservadas al Consejo Federal de Educación, más la incorporación de la Educación artística como una de las orientaciones posibles en la formación escolar del nivel secundario, configuran un conjunto de orientaciones normativas y pretensiones solidarias con tal valoración positiva de esas PEyAAV, al menos en el nivel intencional, pues en nuestro país lo habitual es que en la escuela común las horas dedicadas a cada asignatura artística se limiten a dos, y hasta puede que no se den en el mismo día. Este dato no es menor en el instrumento (UNESCO, 2014) en el que la educación artística que comprende a estas PEyAAV aparece constituida como uno de los indicadores centrales de la cultura para el desarrollo, se representa como el porcentaje de horas de instrucción dedicadas a la educación artística dentro del total de horas instrucción escolar anual (p.47) para evaluar el grado en que en el sistema educativo “(...) es valorada en la educación secundaria (...) como aproximación al análisis de los niveles de fomento (...), de la creatividad, los talentos creativos y la formación de públicos educados a la apreciación de las expresiones culturales” (p.56). El propósito definido allí para la educación

artística es el “desarrollar las capacidades individuales, incluidas las capacidades cognitivas y creativas; implementar los derechos humanos y culturales a la educación y la participación cultural; y mejorar la calidad de la educación” (p. 55). La recomendación de su inclusión para los ciclos de primaria y secundaria se realiza en función de los atributos que se le reconocen a la educación artística, pues afirma que ella

(...) nutre la creatividad y la innovación, potencia los talentos creativos y artísticos y proporciona una base para la apreciación de las expresiones culturales y la diversidad cultural formando públicos educados y abriendo horizontes más amplios al desarrollo personal y la participación cultural. (p. 55).

En este punto no es posible sortear un breve detenimiento en la mención a los *talentos creativos y artísticos* y al propósito definido para la educación artística para *desarrollar las capacidades individuales*, dado que aquellos y estas pueden vincularse, con la ocasión en que se pone sobre el individuo la responsabilidad de su condición social, como forma legitimada de mérito que sustituyera a la de la herencia de nacimiento tras la revolución industrial y política en la Francia del S. XVIII (Kaplan, 2008, p.56). En esta dirección, en la construcción del problema de esta investigación ya se han recuperado ciertos ‘sellos de mérito’ referidos en el ámbito local cerca de fines de S. XX -respecto a la tácita función atribuida a estas PEyAAV de generar *artistas notables*, o al jerarquizar de modo superior a *alumnos destacados* y a los *artistas formadores*, pero también hasta la fecha las *capacidades individuales* –por ejemplo, en términos de *aptitud*- parecen ejercer aun su rol legitimador para acceder a la formación artística ofrecida desde el nivel secundario orientado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pues “Las vacantes para el secundario se otorgan por orden de mérito de aprobación de la prueba de aptitud del lenguaje elegido.”<sup>21</sup> Cabe preguntarse entonces si esa *aptitud* del lenguaje artístico elegido, que será *puesta a prueba*, es efectivamente asegurada por la Educación Primaria, garantizando la igualdad de oportunidades para el conjunto de estudiantes, o si esa aptitud es

---

<sup>21</sup> Recuperado el 1/07/19 de:

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/secundario/artistica>

un recurso disponible en quienes provienen de una formación que generalmente puede brindar sólo un entorno familiar socioeconómica y culturalmente favorable.

Al respecto, se puede avanzar en la respuesta a este punto considerando que la educación artística en el contexto local se encuentra no sólo ante el reto de su escasa inserción curricular sino con otro común a las demás disciplinas, pues de acuerdo con el informe *Estado de la situación sobre la niñez y la adolescencia en Argentina* (UNICEF, 2016), si bien el sistema educativo argentino como otros de la región expandió progresivamente su cobertura desde los '90 y la Ley de Educación Nacional formalizó el compromiso del gobierno federal y los gobiernos provinciales para organizar ciclos y modalidades de enseñanza con mayor uniformidad en todo el país y aumentar la inversión pública en educación, activando planes para facilitar el acceso y permanencia en el sistema, y otras medidas para facilitar la retoma o finalización de los estudios que lograron resultados satisfactorios en cuanto a la cobertura del sistema (en particular, en los niveles inicial y secundario), los avances resultaron desiguales entre las provincias, en particular respecto a ciertas cuestiones estructurales: “la probabilidad de acceder al sistema educativo disminuye entre las niñas y los niños que residen en los hogares más pobres” (p.11). Cabe agregar que según informe del INDEC (2019) en el segundo semestre de 2018, el 23,4% de hogares se encontraba por debajo de la línea de pobreza, abarcando a un 32,0% de las personas, y en tal “conjunto se distingue un 4,8% de hogares indigentes que incluyen el 6,7% de las personas” (p.3).

Asimismo, entre otro de los obstáculos definidos para reducir la brecha de acceso a la educación, que también incluye a los y las adolescentes, persiste aún la necesidad de contar con aportes financieros que contribuyan a superar la insuficiente oferta de unidades educativas, la reforma de edificios existentes pero inadecuados, y la provisión de muebles y recursos didácticos escolares. Resulta necesario además agregar a lo anterior otros factores diversos que abonan las desigualdades de las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, dado que

(...) están asociadas a factores individuales (habilidades cognitivas, motivación para el estudio, maternidad o paternidad temprana), factores del entorno familiar y social de origen del estudiante (nivel educativo de los padres, estructura familiar y nivel

socioeconómico) y factores escolares del sistema educativo (liderazgo pedagógico, calidad docente, organización institucional y propuestas educativas). (UNICEF, 2016, p.12).

Cabe sumar también entre los factores que inciden sobre las trayectorias de estos grupos diferentes formas de vulnerabilidad que los afectan y que propiciara en nuestro país la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de las Niñas, los Niños y los Adolescentes en 2005, la que se por divergencias en la interpretación de responsabilidades, obligaciones y atribuciones de los poderes públicos y políticos y sus actores, sumadas a la burocracia, recaen sobre los tipos de compromisos adoptados al respecto. Como resultado de ello, se impide el relevamiento de información confiable, el establecimiento de políticas de prevención efectivas y la adopción de “protocolos de intervención adecuados a la ley para proteger a las víctimas de violaciones de derechos” (UNICEF, 2016, p.14-15). Además de la Ley, se han establecido en distintos niveles jurisdiccionales normas comunes para la tipificación y sanción de casos de violencia sobre niños, niñas, adolescentes, jóvenes y hasta mujeres adultas, como también varios programas de distinto alcance para suprimir los comportamientos adversos expresados en la Ley, pero dos aspectos afectan su eficacia: que estos comportamientos suceden en el ámbito privado (y a menudo en el núcleo familiar), y que los casos denunciados se documentan de modo diferente. La escuela también es uno de los ámbitos donde suceden distintas formas de violencia que afectan el desarrollo en entornos respetuosos de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y especialmente entre estos últimos, con la expansión de casos de *bullying* o acoso escolar que, según datos de UNESCO (2017) referido en UNICEF Argentina (2017) alcanza a “4 de cada 10 estudiantes secundarios (...) mientras que 1 de cada 5 dice sufrir burlas de manera habitual” (p.52).

Asimismo, otros aspectos incluidos en el informe *Estado de la situación sobre la niñez y la adolescencia en Argentina* (UNICEF, 2016), contribuyen a comprender su magnitud: la violencia emocional y la física afectan a niñas y a niños por igual pero en las primeras el riesgo de ser víctimas de violencia sexual es cuatro veces más alto que los varones (p.15); la extensión de la naturalización de la violencia –como castigos físicos o el maltrato psicológico- en las prácticas de crianza. Según se lee en los siguientes datos recuperados de los entrevistados

(...) dos de cada tres entienden que los castigos, aunque no sean físicos, cumplen un papel en la formación de las niñas y los niños, el 16% reconoce haber insultado a sus hijos, más de un cuarto admite haber dado un chirlo, 22% dice haberlos zamarreado, 14% le pegó en una extremidad y un 7% reconoce haberlos golpeado en algún lugar de la cabeza. (...) Algunos comportamientos violentos o facilitadores de la violencia no se reconocen como ilegítimos. Las agencias públicas están lejos de los problemas o no intervienen de forma oportuna y concertada. (...) el apoyo institucional del Estado es insuficiente para facilitarlos. La información sobre la existencia y el acceso a los sistemas públicos de protección están distribuidos asimétricamente en la población. (...) [y] afecta especialmente a las niñas y a los sectores más vulnerables de la población. (UNICEF, 2016, p.15).

En suma, la satisfacción de ese conjunto de pretensiones solidarias con la valoración positiva de las PEyAAV y de toda la educación artística –y hasta el acceso a ellas y a la educación en general- se encuentra ya significativamente limitada por la restricción de la cobertura del sistema y de su financiamiento, acrecentando las posibilidades de aumentar las desigualdades en las trayectorias escolares de grupos etarios sumamente vulnerables por factores individuales o del entorno familiar y/o social que incluyen la pobreza y distintas formas de violencia. En esta dirección, es necesario también recordar otro aspecto del problema de esta investigación -la devaluación implícita de la opinión de chicos y jóvenes que cursaron PEyAAV y se encontraban a favor de suprimirlas de la escuela a fines del S. XX-, que podría presuponerse como extemporáneo ante ciertos objetivos o finalidades presentes en la Ley de Educación Nacional vigente, como los de fomentar la expresión en la Educación Primaria y habilitar a los y las jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía plena y estimular la libre expresión en la Educación Secundaria, solidarios a su vez con derechos básicos incorporados en la Ley de Protección integral de niñas, niños y adolescentes N°26.061 de 2005, que les brinda su condición como sujetos de derecho (Art. 3; Inc. a), y establece para estos grupos, entre otros, su derecho a “ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta (...) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural (...) [a] Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales” (Art. 3; Inc. b), c) y d). Sin embargo, estos derechos –que en esta investigación se pretenden tener en cuenta- pueden

considerarse aún como otro de los desafíos educativos en nuestro país para evitar formas de injusticia simbólica, dado que como afirma el documento *Para Cada Adolescente una Oportunidad. Posicionamiento sobre Adolescencia* (UNICEF Argentina, 2017):

Aunque Argentina cuenta con un amplio conjunto de leyes e instituciones que promueven los derechos de la niñez en los medios de comunicación, siguen existiendo retos en términos de estigmatización, invisibilidad, subrepresentación y discriminación contra los adolescentes en los medios. (UNICEF Argentina, 2017, p.17).

Por último, en relación con la limitación para satisfacer las pretensiones solidarias con la valoración positiva de las PEyAAV y de toda la educación artística en un contexto de creciente desempleo, que no puede sino afectar negativamente las condiciones de educabilidad, noción que, en términos de (Navarro, 2003) refiere a la provisión de recursos y oportunidades para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen en contextos de pobreza, “concepto relacional que se juega (...) en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas” (p. 100); vale señalar que esta restricción vinculada con la valoración positiva de las PEyAAV se contrapone además con las oportunidades de desarrollo sostenible del país mediante la cultura, cuyo rol se vuelve cada vez más importante en las economías nacionales en tanto sector productivo, dado que las actividades e industrias vinculadas a ella

(...) impulsan el crecimiento, contribuyen a diversificar las economías nacionales, generan ingresos y crean empleos en las naciones de renta baja, media y alta (...) los productos y servicios generados por las actividades e industrias culturales son un potente vector del desarrollo social y cultural, debido a su doble naturaleza económica y cultural (...) fuente de valor añadido que va más allá de su capacidad para crear empleos, recursos fiscales e ingresos. En efecto, al proporcionar un cauce que propicia la expresión creativa, la experimentación y el espíritu emprendedor, esos productos y servicios fomentan el capital creativo y social de un país.” (*Indicadores UNESCO cultura para el desarrollo. Manual metodológico*, UNESCO, 2014, p.22).

## Metodología

Frente a las homogeneidades asignadas a la historia de la enseñanza de las artes visuales –como evolución, según se ha referido antes, delineada a partir de una continuidad que comprende desde las etapas de enseñanza informal del S. XIX a la formalización y expansión de las carreras de artes en el nivel medio y terciario local-, se retoma a Foucault (2002) en el sentido de desnaturalizar las síntesis o agrupamientos admitidos cotidianamente (pp. 34-35) - *v.gr.* afirmación de la *evolución* de las PEyAAV-. En esa dirección, el acceso al estudio de las PEyAAV desde la valoración que los actores admiten respecto a los despliegues de ellas se ofrece como una vía posible para ampliar su conocimiento. En sentido amplio, entonces, se entiende por valor el grado de consideración de la utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer necesidades concretas o simbólicas que suministren bienestar o goce. También y con mayor precisión puede definirse como “un tipo de conocimiento cultural que es aprendido gradualmente a través de la interacción con personas e instituciones. Los valores se construyen en diferentes aspectos de la cultura, como la ideología, los ideales y los intereses conflictivos” (Myhre, 1982, citado en Ortega Rodas, 2007, p. 47). En esta dirección, es en la diferenciación de esos valores -localizables mediante el análisis de producciones discursivas referidas a las PEyAAV- donde se cree necesario poner atención para una primera aproximación a ellas, asumiendo que el reconocimiento de tales diferencias no es algo *natural* -es decir, propio del sujeto- sino que, siguiendo a Bourdieu ([1979] 1998), responden a esquemas adquiridos tempranamente y a través de contactos prolongados.

Dado que, de acuerdo con Sierra Bravo (2001), la perspectiva adoptada responde centralmente a la indagación crítica, en tanto el trabajo se dirige al estudio de las PEyAAV y su valoración como uno de sus efectos, se recurrirá a la revisión histórica o cultural para reconocer las concepciones y experiencias del presente. En relación con esta perspectiva se articula el paradigma constructivista, en tanto la relevancia asignada a distintos aspectos de la experiencia laboral de quien suscribe esta tesis recogida en la docencia en los distintos niveles educativos y en la gestión en el nivel universitario, incluyendo aquellas instancias conflictivas que se tratarán de interpretar en su contexto recogiendo los diversos puntos de vista en los relatos de algunos de los actores participantes (*v. gr.* encuestas; entrevistas a estudiantes, graduados y autoridades de instituciones educativas de artes visuales). Se pretende sumar también junto a otras fuentes primarias, diversos testimonios que pueden contener información

significativa para esta investigación en tanto su estrecho vínculo con las PEyAAV, como autobiografías y reportajes a artistas plásticos, pues dado que se tratará de un estudio micro de carácter cualitativo, se pretende integrar la pluralidad de la palabra de variados actores próximos a las PEyAAV, sobre quienes se puede presuponer algún tipo de interés y/o conocimiento sobre ellas que enriquezca la investigación.

En este sentido, la inclusión de narrativas amerita referir los recaudos efectuados en torno a su empleo, fundados ya en cierto desconocimiento de los actores sobre un dominio particular de saber o por determinada intencionalidad de éstos. En relación con el primero, Edith Litwin (2009) da cuenta que la opinión de los estudiantes –solicitada para apreciar el valor de una propuesta de enseñanza- puede, en el caso de 'zonas borrosas' en las puestas en acto de tales propuestas, llevar a una interpretación errónea de la propuesta o actividad dado que los estudiantes pueden valorar ciertas dimensiones pero también incurrir en errores de apreciación. Así afirma la autora que

(...) difícilmente pueden apreciar la actualización del material que utiliza, en tanto podrían subestimar un material clásico, creer que la reedición del último año es una producción novedosa o que una edición actual de teorías en desuso da cuenta de un enfoque actualizado. También algunas estrategias tradicionales valiosas podrían desacreditarse y valorar otras más creativas pero de dudoso valor a la hora de generar conocimiento nuevo." (Litwin, 2009, p. 41).

En relación con el segundo, la posibilidad de cierta intencionalidad, afirma Edelstein (2013):

(...) la forma narrativa también puede inducir a engaño, ya que hay en su funcionamiento un lado oscuro. Este se manifiesta especialmente cuando los relatos se utilizan para distorsionar u ocultar perspectivas y para remover o legitimar un punto de vista en detrimento de otros." (Edelstein, 2013, p.117).

No obstante lo anterior, y en acuerdo con Edelstein, corresponde destacar el valor asignado a dichos relatos pues la narración constituye "una de las operaciones fundamentales de la construcción de sentidos" (p.117), y agrega además la autora que la narración

como actividad fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva, está vinculada con asuntos éticos y prácticos, importantes para el propósito de comunicar quiénes somos, cómo nos sentimos y los motivos por los cuales seguimos ciertos cursos de acción u otro" (Edelstein, 2013, p.117).

De aquí que se considera preciso dar cuenta que las narrativas no constituyen necesariamente «lo real» de las PEyAAV y que por ello entraman la responsabilidad de interpretarlas, en principio, como tales. Dicho lo anterior, resta agregar que las categorías observadas en esas PEyAAV serán las que surjan de los mismos testimonios a los efectos de evitar, en lo posible, su anticipación -según los aportes de Litwin (1997) y Steinman (2008)-, por lo que se trabajará sobre un diseño abierto en tanto se prevé la posible incorporación de eventuales datos o fuentes para realizar este estudio que, de acuerdo con su profundidad, se anticipa como descriptivo.

### **Objetivos**

A fin de explorar el fenómeno de V de las PEyAAV y avanzar en el registro de aportes sobre posibles configuraciones de estas, se procurará examinarlo en el ámbito local desde el reconocimiento de los actores que participan o participaron en ellas en distintos niveles educativos, objetivo general de la investigación, a partir del que se formulan los siguientes objetivos específicos:

- 1) Relevar en los discursos de los actores expresiones concurrentes con algún tipo de valoración vinculado con las configuraciones de las PEyAAV de los niveles escolar y superior.
- 2) Localizar aspectos que contribuyan a la definición de posibles rasgos de las configuraciones de las PEyAAV incluyendo concepciones ligadas a ellas.
- 3) Proceder a la discusión de resultados que requiere la elaboración de conclusiones.
- 6) Formular las conclusiones correspondientes sobre el estudio previsto.

Cabe agregar que tratándose de un tema y un problema que a la fecha no han recibido suficiente atención y la extensión prevista para esta tesis, se asume que su decurso no

contemplará con exhaustividad la multiplicidad de aspectos que se anticipan, de modo que se espera que las eventuales contribuciones que pudieran resultar inviten al desarrollo de próximas investigaciones sobre las PEyAAV. Y en ese sentido, resta decir que a los efectos de este estudio básicamente exploratorio, no se establece una hipótesis de investigación (Sierra Bravo, 2001, p. 69).

### **Aportes teóricos**

Dado que desde la perspectiva adoptada el fenómeno-problema de este estudio implica analizar las formas en que los individuos experimentan aquello que perciben y los significados y valores que le atribuyen a las PEyAAV, resulta valiosa la distinción y relación entre dos tipos de actitudes que remiten a modos de impulsos vitales o comportamientos realizada por Norbert Elías ([1983] 2002). Se trata de las actitudes distanciadas –o racionales u objetivas- y las comprometidas –o irracionales, subjetivas, o emocionales- de las personas o grupos con lo que sucede alrededor, y cuyas posibles tendencias hacia una u otra actitud pueden devenir del nivel de desarrollo social o de las presiones sociales o psíquicas. Asimismo, el equilibrio entre ambas actitudes aunque siempre es cambiante –y por más variable que sea-, resulta imprescindible para preservar la vida social tal como la conocemos, pues “se quebrantaría si el comportamiento de los adultos avanzara demasiado en una de esas dos direcciones (...)” (p. 20), de modo que la interrelación entre ambos comportamientos o impulsos es lo que hace posible la existencia de una convivencia ordenada.

Siguiendo a Elías ([1983] 2002), el predominio de la actitud emocional del hombre en tiempos remotos frente a los fenómenos naturales -que les resultaban tan incomprensibles como amenazantes para su seguridad, generándoles altos grados de incertidumbre que los conducía a apelar a fantasías-, dejó paso a una actitud más distanciada mediante un muy largo proceso que le permitió, progresivamente, y en interdependencia con otros individuos, un mayor dominio de sí frente a esos fenómenos no humanos a través de formas estándar del saber y su capacidad para establecer conceptos alcanzando nuevas formas de comunicación y niveles cada vez más especializados para luego compartirlos con otros adultos de la sociedad: -“(...) conceptos como «rayo», «árbol», «lobo» (...) «naturaleza»- contienen un alto grado de distanciamiento compartido por los miembros adultos de esta sociedad. Lo mismo puede decirse de la experiencia, inducida socialmente, de ver la naturaleza como «paisaje» o como «bella»” (p.23).

Ahora bien, las variaciones de tal distanciamiento se encuentran supeditadas a patrones sociales que encuentran su expresión en ciertas formas de hablar y pensar sobre la naturaleza que se institucionalizan para fines humanos, rasgo que muestra el debilitamiento de las actitudes más emocionales pero no su supresión, aún entre los científicos, pero lo que sí se modificó respecto al pasado es la forma y las proporciones en que las tendencias hacia una u otra actitud se combinan y equilibran; como los científicos que estudian la naturaleza pueden tener, como cualquier persona, deseos o intereses personales o de sus grupos de pertenencia, la investigación les impone procedimientos institucionalizados que los fuerzan a limitar sus tendencias a la subjetividad –limitándolas eventualmente a la orientación de su tarea investigativa y/o a la elección de su objeto de estudio-, para favorecer el predominio de una actitud distanciada, racional, objetiva, que además se desligue de ciertos tipos de valores y valoraciones (v. gr. político partidistas, religiosos, padecimientos que los involucren, o intereses de la comunidad de pertenencia).

Sin embargo, este acelerado avance que posibilitó reducir temores y eventuales amenazas en relación con la naturaleza no ha impedido que en la actualidad y en una misma sociedad, bajo ciertas circunstancias, la actitud comprometida vuelva a emerger en ciertas personas o grupos. Como explica Elías, este paulatino dominio de sí del hombre o del de éste sobre la naturaleza no es lineal, sino que ha presentado retrocesos, y en ese sentido afirma:

Crecientes tensiones sociales y conflictos pueden ir de la mano con una disminución de la capacidad del hombre para dominar fenómenos tanto naturales como sociales; pueden conllevar una disminución del dominio que cada individuo posee sobre sí mismo, un incremento de la fantasía en el pensar y en el actuar de las personas. El que estos procesos regenerativos vayan en una u otra dirección depende en último término de las circunstancias globales que atraviesan las unidades sociales en que se producen. (Elías, [1983] 2002, pp. 32-33).

Para el autor, en efecto, frente a este avance de la tendencia del ser humano hacia la actitud distanciada respecto a los fenómenos no humanos, se encuentra el aumento de la dificultad del hombre para actuar igualmente respecto a los procesos de cambio social y a sus

propios sentimientos hacia ellos. La paulatina expansión de conocimientos y el aumento de la interdependencia humana para comprender y dominar en un grado elevado la naturaleza, se vinculan con particulares y acelerados cambios de la vida social.

En el marco de estas transformaciones, la red de las actividades humanas se hace cada vez más compleja, amplia y densa. Son cada vez más los grupos, y por lo tanto, los individuos, cuya seguridad y satisfacción de necesidades dependen de otros, a menudo sin que los mismos interesados comprendan este fenómeno. Es como si miles de personas, primero, (...) y finalmente más millones y millones andaran por este mundo (...) atados a los demás por ataduras invisibles. Nadie guía ese andar. Nadie queda fuera de él. Algunos quieren ir hacia allí, otros hacia allá. (...) vencedores y vencidos siguen encadenados entre sí. (Elías, [1983] 2002, p. 34).

La eventual llegada a esta enredada situación se debe para Elías a la falta de capacidad de al menos un grupo bastante grande de seres humanos para comprender el cuadro completo que conforman conjuntamente y poder distanciarse de sus problemas más próximos y urgentes, adoptando una perspectiva más amplia que su restringido punto de vista. En suma, abandonar la propia actitud emocional para poder comprender la situación global de modo más objetivo, pues en ese contexto, la presión que ejercen unos hombres sobre otros actúa como una fuerza exterior al hombre, semejante a las fuerzas de la naturaleza, y es experimentada por muchos. Siguiendo a Elías, esto habilita

(...) nuevas fuentes de inseguridad en la vida en sociedad. Como antes lo estuvo en su relación con fuerzas no humanas, ahora el hombre se ve cada vez más a menudo frente a fenómenos y problemas de las relaciones humanas que –en el estado actual de los medios de que dispone el ser humano para aproximarse a ellos- escapan a su control. (Elías, [1983] 2002, p. 35).

Las transformaciones en la vida social referidas, en tanto no planeadas por los hombres pero provocadas por ellos, traen consigo ventajas y desventajas para unos y otros, y la difícil tarea de adaptarse continuamente y resolver los problemas como se pueda, aun experimentando inseguridad y vulnerabilidad; el ejercicio sistemático del poder se vuelve así un medio para afrontar esos problemas, tensiones o conflictos. En este sentido es preciso aclarar, también en términos de Elías ([1983] 2002), que la posibilidad de un distanciamiento mayor del hombre para ampliar su dominio sobre los fenómenos sociales resulta compleja porque, a diferencia de los que conciernen a la naturaleza donde el «objeto» es otro distinto al «sujeto», en las ciencias sociales, los «objetos» son también los «sujetos» entramados en las relaciones interpersonales; siendo los investigadores mismos quienes integran esos conjuntos de interrelaciones, no pueden sortear experimentarlas, de modo que cuando “mayores son las tensiones y presiones a que están expuestos los investigadores y los grupos a los que pertenecen, más difícil es para ellos realizar la operación mental de apartarse de su papel de participante inmediato (...)” (p.39), siendo tal operación básica de toda labor científica.

Por lo anterior, a efectos de favorecer el distanciamiento que se pretende para este estudio, se recupera a Bourdieu ([1979] 1998) para explorar la significación social de los indicadores que incluyan las eventuales valoraciones de los diferentes actores del contexto local, ya que la asignación *a priori* de un sentido unívoco a ella habilitaría el ocultamiento de la diversidad de los posibles usos sociales que las PEyAAV (o sus componentes) representan para sujetos y grupos, en tanto, como él afirma “la mayor parte de los productos sólo reciben su valor social en el uso social que de los mismos se hace” (p. 19).

Asimismo, del análisis psico y sociogenético realizado por Norbert Elías ([1939]1987) en su examen sobre el proceso civilizatorio, vale retomar sus aportes sobre los cambios en los comportamientos de los actores, fruto de un movimiento de racionalización y de ciertos entramados sociales subyacentes ocurridos en paralelo con el paulatino proceso de pacificación en Occidente. En este sentido, cobra especial valor para este estudio la atención sobre el aumento, desde el S.XVI, de los umbrales de la vergüenza y los escrúpulos –difundido, con sus transformaciones, hasta nuestros días-, y sus relaciones con los temores, el disgusto y el conflicto, pero también con la interdependencia con los otros. Según define Elías ([1939]1987)

El sentimiento de vergüenza es (...) una especie de miedo que se manifiesta de modo automático y habitual en el individuo por razones concretas. (...) es un miedo a la degradación social o (...), a los gestos de superioridad de los otros. Pero también es una forma de disgusto y de miedo que se produce y se manifiesta cuando el individuo que teme la supeditación no puede defenderse de este peligro mediante un ataque físico directo u otra forma de agresión. Esta indefensión frente a la superioridad de los otros, (...) no surge directamente de la amenaza que supone la superioridad física de los demás, si bien es cierto que se explica en función de las coacciones materiales, de la subordinación física del niño en relación con las personas que modelan su carácter. En el caso de los adultos, (...) esta indefensión se produce por el hecho de que los seres humanos cuya superioridad se teme, se relacionan con el super-yo de la persona indefensa y atemorizada, con el aparato de autoacción modelado en el individuo gracias a la acción de aquellos de quienes él dependía y que ejercían sobre él cierto grado de poder y de superioridad. Esto explica por qué este miedo al que llamamos «vergüenza» aparece muy atenuado a la vista de los demás: porque por muy fuerte que sea no se expresa directamente en gestos externos. La vergüenza alcanza su configuración específica en el hecho de que quien la padece está haciendo o piensa hacer algo que le obliga a incurrir en contradicción con las personas a las que se encuentra unido de una u otra forma y consigo mismo, con el sector de su conciencia mediante el que se autocontrola. El conflicto que se manifiesta en la vergüenza no es solamente un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino un conflicto del comportamiento del individuo con aquella parte de su yo que representa a la opinión social; es un conflicto en su espíritu; es un conflicto en el que el propio individuo se reconoce como inferior. El individuo teme perder el aprecio o la consideración de otros cuyo aprecio y consideración le importa o le ha importado. (...) Esto es lo que le hace encontrarse indefenso frente a los gestos de superioridad de los demás que, de algún modo, actualizan en él este automatismo. (Elías ([1939]1987, p. 499-500).

Para el autor, estos fenómenos de racionalización y aumento del umbral de vergüenza, representan la disminución de los miedos directos de ataques externos y fortalecimiento de los miedos internos, como coacciones internas que se impone el hombre mismo: “En ambos

fenómenos (...) se manifiesta el incremento y la diferenciación de la prudencia y la previsión que ahora resultan necesarias al aumentar la diferenciación social con el fin de asegurar la existencia social de grupos humanos más numerosos” (pp.500-501).

Lo mismo puede decirse del desagrado (...) contrapartida inseparable de los sentimientos de vergüenza. (...) el desagrado se produce cuando algo ajeno al individuo afecta a sus zonas de peligro, a formas de comportamiento, a objetos, inclinaciones que previamente su medio ha revestido de temor, hasta que este temor —de acuerdo con el modelo de un reflejo condicionado— vuelve a producirse de modo automático en ocasiones análogas. El desagrado es una excitación de disgusto o miedo que surge cuando otra persona quiebra o amenaza con quebrar la escala de prohibiciones de la sociedad representada por el super-yo. A su vez estos sentimientos son tanto más variados y amplios cuanto más extensa y diferenciada la zona de peligro, dentro de la cual está regulado y modelado el comportamiento de los individuos, esto es, cuanto más ha avanzado la civilización del comportamiento. (Elías ([1939]1987, p. 499-501).

Entre estos cambios referidos por Elías ([1939]1987) en relación con el proceso civilizatorio del comportamiento, no es posible dejar de mencionar el aumento de la observación recíproca entre los hombres y el de la sensibilidad individual (cultivada en la sociedad cortesana como valor de prestigio) por todo aquello que recuerde la posibilidad de un ataque físico, que generan nuevas prohibiciones complejizando los modos de un tipo convivencia superior, ampliando aquello que les suscita vergüenza y desagrado en los actos de los otros. De modo que “(...) cuanto más se comprimen, contienen o transforman por medio de autoacciones las grandes manifestaciones de alegría o de dolor, tanto mayor es la sensibilidad para los matices o detalles del comportamiento, tanto más sensibles se hacen las personas” (p.503).

Por último, en esta apretada síntesis, se encuentra también un aspecto relevante en la regulación de estos comportamientos (por cierto, cambiantes) y la comunicación, que operan, en suma, a efectos de establecer modos de distinción de clase, devenidos en rasgos de prestigio

y luego en medios de dominación, pues como afirma Elías respecto a que quienes ejercen este tipo de comportamientos enraizados en la sociedad cortesana

(...) no pueden ni quieren justificar detalladamente la razón por la que en determinados casos utilizan unas expresiones que les resultan más cómodas mientras que otras les desagradan. Su sensibilidad especial depende estrechamente de la regulación y transformación específicas y crecientes de los impulsos a las que se ven obligados en función de su posición social también específica. La contundencia con la que acostumbran a decir: «Esa expresión es agradable; esa combinación de colores está mal elegida», la seguridad de su gusto, por decirlo en una sola palabra, descansa en la inconsciencia de su autocontrol psíquico antes que en reflexiones conscientes. (...) este «buen gusto» es al mismo tiempo un valor de prestigio: todo lo que linda con el umbral de su desagrado huele a burgués, es socialmente inferior y, al contrario, todo lo que es burgués linda con el umbral de su desagrado, lo que agudiza esta sensibilidad es la necesidad de distinguirse de todo lo burgués (...). (Elías, [1939]1987, p. 507).

La estructura de determinadas sociedades lleva a que el hombre actual no deje de sentirse vulnerable e intranquilo, y según Elías, así será mientras no pueda construir ambientes de mayor colaboración y equilibrio, definición reafirmada por Bauman ([2007] 2017) cuando expresa, respecto al mundo actual que encuentra cruzado por el individualismo y los vínculos humanos debilitados, asevera que éstos últimos “se han aflojado, razón por la cual se han vuelto poco fiables y resulta difícil practicar la solidaridad (...)” (p.39). Pero por ahora, siguiendo nuevamente a Elías, la interdependencia en la que vive, las variadas fuentes de dominación no exenta de tensiones y competencia aún dentro la misma clase, lo presionan desde adentro o desde afuera de sí, sin que le eviten experimentar distintos miedos tendientes con frecuencia a la interiorización, sea

(...) al despido, miedo a la posibilidad de estar a merced de los poderosos, miedo a padecer hambre y miseria, como sucede con las clases más bajas, miedo a la decadencia, a la disminución de la propiedad y de la autonomía, a la pérdida del elevado prestigio y

de la alta posición, todo lo cual tiene una gran importancia para las clases medias y altas de la sociedad. (Elías, [1939]1987, p. 529).

Lo anterior llama a prestar atención sobre la palabra de los actores estrechamente vinculados con las PEyAAV en cuanto a sus vivencias sobre ellas, en tanto la vivencia - categoría retomada de Vigotsky por Rodríguez Arocho (2009), referido por Baquero en Castorina y Carretero (2012)- constituye una "unidad de análisis para la comprensión de las relaciones entre sujeto y situación (...) que no escinde los aspectos afectivos, intelectuales y situacionales sino que busca la manera en que se penetran mutuamente", unidad válida para "captar (...) las complejas relaciones (...) entre los sujetos y los escenarios educativos concretos (...) las posibilidades de dar sentido o no a las prácticas, por ejemplo, de tipo escolar", de importancia para responder a fenómenos como el malestar de niños y jóvenes en el formato escolar (p. 81). En este sentido, la recuperación de tales vivencias presupone la lateralización transitoria de aquello que en su palabra pudiera entenderse como «apreciaciones erróneas o engañosas», pues no se pretende confrontar la palabra de los actores con los hechos buscando 'la verdad de las PEyAAV' ni de proponer cómo éstas deberían desplegarse, sino que se busca indagar sus posibles configuraciones desde el fenómeno de su valoración.

A los elementos teórico-conceptuales referidos se suman los encontrados en *El sentido práctico* de Bourdieu (2010), entre ellos, el significado del *sentido práctico* que "orienta opciones que no por no ser deliberadas son menos sistemáticas, y que, sin estar ordenadas y organizadas con respecto a un fin, no son menos portadoras de una suerte de finalidad retrospectiva" (p.107), y que permite ajustar/anticipar la acción del actor en un determinado campo de juego (el universitario, el artístico, el escolar, etc) según su experiencia, lo que le aporta un sentido subjetivo –en tanto se comparten intereses y se adhiere a los presupuestos de ese juego- y otro objetivo –el dominio de ciertas regularidades habilita el desarrollo de "prácticas *sensatas*<sup>22</sup>, (...) dotadas de sentido y de razón de ser para todo individuo dotado del sentido del juego (de allí el efecto de validación consensual que da fundamento a la creencia colectiva en el juego y sus fetiches" (p. 107). No menos importante resultan entonces su concepción de *campo*<sup>23</sup> como espacio socialmente construido, arbitrario y artificial, artefacto que con sus reglas de juego explícitas e implícitas, y a cuya entrada en sus juegos, con sus

---

<sup>22</sup> Cursivas en original.

<sup>23</sup> Cursivas de la autora de esta tesis.

árbitros, se accede en un acto consciente, a través de un contrato a veces explícito (p.108). De aquí que Bourdieu distinga esos campos específicos de los campos sociales, los que

(...) producto de un largo y lento proceso de autonomización, son (...) juegos en sí (...) no se entra (...) por un acto consciente, se nace en el juego, con el juego, y la relación de creencia, de *illusio*, de inversión es tanto más total, incondicional, cuando se ignora como tal. (...) y el largo proceso dialéctico a menudo descrito como “vocación”, por el cual “uno se hace” a aquello por lo cual uno es hecho y uno “elige” aquello por lo que uno es “elegido”, y al término del cual los diferentes campos se aseguran los agentes dotados del *habitus* necesario para su buen funcionamiento, es el aprendizaje de un juego (...) <sup>24</sup>. (Bourdieu, 2010, p.108).

De aquí que resulte necesario introducir al menos otras dos nociones del autor: la de *regla*, como regularidad inmanente a las prácticas, algo que se produce con cierta frecuencia y se construye socialmente (pp. 63-65), y la de *habitus*, como

(...) sistemas de *disposiciones* <sup>25</sup> duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, (...) principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer su propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (...) sin ser (...) el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2010, p. 86).

Luego en *La distinción. Criterio y bases sociales de gusto*, Bourdieu ([1979] 1998) revela también el difícil lugar de la escuela al requerir de –al menos– un mínimo de racionalización para transmitir, mediante ciertos procedimientos explícitamente enseñados que

---

<sup>24</sup> Cursivas y comillas en original.

<sup>25</sup> Cursivas en el original.

garanticen el dominio simbólico de los principios prácticos del gusto, aquello que otros ya dominan como resultado de un “aprendizaje total, precoz e insensible, efectuado desde la primera infancia en el seno de la familia (...)” (p.63). Estos diferentes modos de apropiación tienen sus implicancias porque, según afirma el autor

(...) sobre todo –y esto constituye el principio del santo horror de los estetas por los pedagogos y la pedagogía—la enseñanza racional del arte proporciona sustitutos a la experiencia directa, ofrece una serie de atajos al largo camino de la familiarización, hace posible unas prácticas que son producto del concepto y de la regla, en vez de surgir de la pretendida espontaneidad del gusto, ofreciendo así un recurso a los que esperan recuperar el tiempo perdido. (Bourdieu, ([1979] 1998, p. 65).

Las competencias generadas por este proceso de familiarización temprana e inconsciente con la cultura y las personas cultivadas genera, en términos del autor, una habilidad práctica imposible de ser adquirida sólo mediante “preceptos o prescripciones (...) [pues su] aprendizaje supone el equivalente al contacto prolongado entre el discípulo y el maestro en una enseñanza tradicional (...)” (Bourdieu, ([1979] 1998, p. 64). Las distintas maneras de apropiación cultural operan entonces para establecer con nitidez las distancias entre clases, los modos en que los grupos perciben y producen ciertos bienes simbólicos, las formas de contacto legitimadas por las clases dominantes desde los modos de producción del *habitus* cultivado, por cierto muy distante de lo que la escuela suele poder ofrecer, pues como explica Bourdieu ([1979] 1998)

Las maneras legítimas deben su valor al hecho de que ponen de manifiesto las más raras condiciones de adquisición, es decir, un *poder social* sobre el tiempo que es tácitamente reconocido como la forma por excelencia de la excelencia: *poseer* lo “antiguo”, es decir, esas cosas presentes que pertenecen al pasado – la historia acumulada, atesorada, (...) cuadros y colecciones (...) - es dominar el tiempo lo que escapa totalmente a cualquier influencia, gracias a todas aquellas cosas que tienen en común el hecho de no poder ser adquiridas más que con la acción del tiempo, *gracias al tiempo*, contra el tiempo, es

decir, mediante la herencia y, (...) mediante la antigüedad o merced a unas disposiciones que, como el gusto por las cosas antiguas, no se adquieren tampoco más que con el tiempo y cuya utilización supone tiempo para perder el tiempo.” (Bourdieu, [1979] 1998, p.70).<sup>26</sup>

También ha sido Bourdieu ([1979] 1998) quien reconoció el monopolio de la institución escolar para el otorgamiento de certificaciones por la que cierto grado de capital cultural heredado se convierte en capital escolar (p.79), y quien ha dejado expuesto (junto con M. de Saint Martin) los modos en que los juicios profesoriales colaboran a sostener las diferencias de origen de estudiantes mediante las sanciones que imprimen en la evaluación y la calificación, con todo un vasto repertorio de adjetivos, y que favorecen u obstaculizan las trayectorias escolares, reforzando el sistema clasificatorio escolar (Bourdieu y de Saint Martin, ([1975] 1998).

En solidaridad con los aportes antes referidos, resulta valiosa la concurrencia de los que brinda Anthony Giddens ([1967]1993) en términos del espectro teórico conceptual que el autor comienza a puntualizar para que la teoría social incluya la centralidad de la acción como “conducta racionalizada, ordenada reflexivamente por los agentes humanos, y [que] debe captar la significación del lenguaje como medio práctico que lo hace posible” (p. 10). En esa dirección define la acción o actividad del actor como “un flujo continuo de la «experiencia vivida», (...) proceso vivido de la conducta cotidiana” (p. 76), cuyos segmentos o partes que la constituyen, los *actos*, pueden ser considerados por el propio actor u otro mediante un proceso reflexivo; pero la anticipación reflexiva que con frecuencia implica la actividad (aunque no necesariamente), sí debe presuponerse cuando ésta es refrenada por el actor entre los cursos posibles de acción, es decir, cuando éste se abstiene de hacer algo que podría haber hecho (p. 77). En este marco, Giddens afirma que en la corriente de actividad cotidiana del actor, generalmente prerreflexiva, un acto puede tener un «propósito» o «ser intencional» (lo que presupone un «conocimiento» que puede no ser formulado ni válido), y define como «intencional» o «con un propósito» a “cualquier acto del cual un agente sabe (*creo*) que puede esperar que manifieste una cualidad o resultado particular, y en el cual este conocimiento es utilizado por el actor con el fin de producir esta cualidad o resultado” (p. 78). El autor agrega también que si bien toda conducta con un propósito involucran la aplicación de «procedimientos

---

<sup>26</sup> Cursivas y comillas en original.

aprendidos» para asegurar ciertos resultados, “hay también respuestas, por ejemplo los reflejos condicionados, que son aprendidos pero que no tienen un propósito” (p.79). Siguiendo al autor, se observa que diferencia *propósito* de *actividad* como sigue: en un caso, la persona puede lograr aquello que se propuso sin hacer actividad alguna, se produce por un hecho imprevisto, azaroso; en otro, actos intencionales pueden tener consecuencias consideradas como propias del actor

(...) pero que en realidad no eran propósito suyo (...) [y esto] es de gran significación para la teoría social. Las «consecuencias no deseadas de actos deseados» pueden adoptar distintas formas. (...) una de ellas cuando el suceso deseado no se logra, y en cambio la conducta del actor produce otro resultado, o resultados, que pueden sobrevenir ya sea porque el «conocimiento» que aplica como «medio» es erróneo o inadecuado para tal resultado, o porque está equivocado acerca de las circunstancias que a su parecer reclaman el uso de este «medio». (Giddens, [1967]1993, p.79).

Vale aclarar aquí la importancia que reviste para la acción la aplicación de «medios» que pueda hacer el actor por el vínculo de aquellos con el poder, toda vez que éste “representa la capacidad del agente de movilizar recursos para constituir esos «medios»” (Giddens, [1984] 2015), p.136). En este sentido, esta aptitud del actor implica que

El «poder» en el sentido de la capacidad transformadora del ser humano es la virtualidad del actor de intervenir en una serie de sucesos para alterar su curso; como tal, es el «puede» que media entre intenciones o necesidades y la realización concreta de los resultados buscados. El «poder» en el sentido más estricto, relacional, es una propiedad de la interacción, y puede ser definido como la capacidad de asegurar resultados donde la realización de estos depende del obrar de *otros*. (...). (Giddens, [1984] 2015), p.138).

Resulta de interés además la distinción realizada por Giddens ([1967]1993) sobre las *razones* que puede tener un actor para hacer algo, y a las que define como “principios fundamentados de la acción, con los que los agentes «se mantienen en contacto», como

elementos de rutina del control reflexivo de sus conductas” (p.85)<sup>27</sup>. En la vida cotidiana, las razones que dan los actores o que otros infieren “se juzgan con claridad como «adecuadas» en relación con los parámetros aceptados del sentido común -lo que se acepta convencionalmente en contextos particulares definidos de acción” (p.85)<sup>28</sup>. En esta red de nociones otra también significativa es la motivación, que Giddens emplea para referir las “necesidades que incitan la acción. [Su] conexión (...) con los elementos afectivos de la personalidad es directa, y está reconocida en el uso diario; los motivos (...) miedo, celos, vanidad, etc (...) son comúnmente considerados como (...) emociones” (p.87), que pueden o no estar accesibles a la conciencia de los actores, de modo que puede presuponerse que eventualmente ellos se resistan a considerarlas como fuente de su conducta. Por lo anterior, los motivos se vinculan estrechamente con la noción de interés, pues los intereses consisten en “(...) cualesquiera resultados o eventos que facilitan la satisfacción de las necesidades de los agentes” (p.87).

Respecto a la relación de un actor con otro/s, resulta de interés la identificación del acto comunicativo, es decir, ese acto en el que al menos un propósito de un actor se vincula con el objetivo de pasarle información a otro, sea a modo proposicional, o para intentar persuadirlo o influir de cierta manera a efector de obtener cierta respuesta. Así una afirmación puede equivaler a un acto o hecho, pero como no puede serlo siempre, con frecuencia se busca preguntar por el intento comunicativo. De aquí la relevancia de la comprensión del sentido común o conocimiento mutuo, y que incluye

(...) primero «aquello que se puede esperar que todo actor competente sepa (crea)», sobre las propiedades de los actores competentes, incluso el mismo y los otros, y segundo, que la situación en la que el actor se encuentra en un tiempo dado, y el otro o los otros a quienes la afirmación se dirige, abarquen conjuntamente ejemplos de un tipo específico de circunstancia, para la cual, por consiguiente, la atribución de formas definidas de competencia sea apropiada. (Giddens, [1967]1993, p.91).

El conocimiento mutuo se liga con la aceptación de los actores participantes de ciertas convenciones y por las cuales ciertos modos (considerados como) *apropiados* de respuesta se dan por supuestos entre ellos, lo que también vale para las normas (p.92). Dado el conjunto

---

<sup>27</sup> Comillas en el original.

<sup>28</sup> Comillas en el original.

extenso de nociones que en sus obras define el autor, y a efectos de no reiterarlos en este escrito, se reserva la incorporación de otras nociones igualmente importantes para los capítulos que siguen, dejando aquí por último tres elementos centrales en cuanto a la noción de interacción expresados por Giddens ([1984] 2015), estos son:

- su “carácter «provisto de sentido»” que en palabras del autor

(...) depende ante todo de la reciprocidad de la «recepción» (Austin) en el intento comunicativo, donde el lenguaje es el medio primario pero ciertamente no el único. En toda interacción intervienen un interés constante y una aptitud para descubrir los modos para comprender la conducta del otro, aparte de la recepción del intento comunicativo - por ejemplo, la comprensión de los motivos-. (p.106).

- “como un orden moral”, que “se puede entender como la actualización de *derechos* y la imposición de *obligaciones*. (...)” que se despliegan en una “simetría lógica entre unos y otras, que, sin embargo, puede ser quebrada por los hechos” (p.109).
- y “como la operación de relaciones de poder (...)”, elemento donde, entre otras precisiones, señala que

Es el concepto de «interés», más que el de poder como tal, el que se relaciona directamente con el conflicto y la solidaridad. Si poder y conflicto frecuentemente van juntos, no es porque el uno implique lógicamente al otro, sino porque el poder se enlaza con la persecución de intereses, y los intereses de la gente pueden no coincidir. (...) Esto no implica que las divisiones de intereses puedan ser superadas en toda sociedad empírica; y es ciertamente necesario oponerse a la vinculación del «interés» con hipotéticos «estados de naturaleza». (Giddens, [1984] 2015, p. 138-139).

Respecto al interés en la búsqueda de rasgos configuracionales de las PEyAAV se retoma el aporte de Litwin (2006) en relación con los alcances asignados a la definición de las prácticas de enseñanza, pues para la autora se trata de una

(...) totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica. Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. (Litwin, 2006, p. 94-95).

Por el mismo interés en los rasgos configuraciones de las PEyAAV también cobra valor la idea de configuración didáctica de Litwin (2005) quien concibe tal constructo “como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 13). Asimismo, la noción de configuración didáctica permite, en términos de la autora, advertir otros valiosos atributos, pues tal noción

(...) habilita el reconocimiento de los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario, y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales (...), el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin, 2005, pp. 13-14).

Otras dos contribuciones significativas para la tarea a realizar las constituyen la categoría de construcción metodológica –que refiere al singular y creativo acoplamiento generado por el docente en la relación con objeto de estudio, sujetos y contextos particulares– y la consideración de intencionalidades que operan en las prácticas de enseñanza (Edelstein, G., en Camilloni y otros, 2006, pp. 81-83) convergen en su singularidad, en tanto interjuego socioculturalmente situado que genera en ellas decisiones de distinto nivel y la necesidad de orientaciones prácticas (Steinman, 2011, p.11) y que se manifiestan en los aspectos y modos que los profesores eligen para (y en) sus prácticas según su disciplina, sus estudiantes y sus intencionalidades. La atención de la autoridad docente desde Tenti Fanfani (2001) concurre en

esta investigación en virtud de los posibles vínculos de esa categoría con las valoraciones de las PEyAAV y con las creencias de docentes o futuros docentes acerca de su función, pues al respecto él afirma que

El éxito de la acción pedagógica que se realiza en una relación de comunicación requiere un ingrediente necesario: la autoridad de la agencia encargada de la enseñanza. Ya Durkheim había insistido en este ingrediente que califica la relación entre maestros y alumnos. Desde su perspectiva, el maestro está dotado de esta cualidad en virtud de la función social que cumple. (...) representa al conjunto de la sociedad. Realiza su tarea en virtud de una especie de mandato social. En el aula él representa intereses y valores que trascienden su persona. Para ser reconocido como tal, el mismo maestro debe creer en el carácter sagrado de su función. (...) Por eso la tarea del maestro es una tarea que merece el máximo respeto y reconocimiento social. Y el maestro debe saber obrar en consecuencia. (Tenti Fanfani, 2001, p.96).

### **Plan de trabajo**

Sintetizados en este primer capítulo los principales aspectos atendidos en la proyección del estudio a realizar, de modo tentativo y en correspondencia con los objetivos señalados, el segundo capítulo se propondrá referir los valores concurrentes con algún tipo de atribución a componentes de las PEyAAV del nivel escolar, localizar aspectos que contribuyan a la definición de sus posibles rasgos configuracionales y concepciones relevantes para el estudio de estas PEyAAV. En el tercer capítulo se procederá en la misma dirección pero en referencia al nivel superior en los contextos de la formación para la producción artística y la formación de formadores en artes. En el cuarto capítulo se prevé la discusión de los resultados obtenidos que dará lugar a las respectivas conclusiones de este estudio.

## Capítulo 2. Valoración de las PEyAAV del contexto escolar

### 2.1. Docentes noveles, expertos y en formación ante las PEyAAV del contexto escolar

Las referencias a las PEyAAV en contexto escolar que realizan o realizarían docentes noveles, expertos y en formación en artes visuales –en adelante, DoNEFAV- dan cuenta de su atención sobre ciertos aspectos que incluyen las conductas de otros y de las propias configurando un escenario amenazante para su rol, sobre ese hacer específico que piensan que los otros esperan que hagan, y así tales referencias denotan los temores e inquietudes que les suscita reflexionar sobre sus prácticas actuales o futuras (ver Apéndice A).<sup>29</sup> Esta reflexión constituye entonces -siguiendo a Giddens ([1984] 2015-, un registro reflexivo del escenario de su actividad, un "rasgo permanente de una acción cotidiana, que toma en cuenta la conducta del individuo, pero también la de otros" (p.43). Es por ello que el acceso a tal registro habilita también la posibilidad de conocer aquello que los DoNEFAV esperan o desean de los otros para mantener el control directivo durante sus prácticas o mostrar allí su autoridad, en tanto motivaciones que pueden presuponerse en ellos para transitar por la organización disciplinaria que implica la escuela actual. Cabe señalar al respecto, siguiendo a Giddens ([1984] 2015), que el carácter disciplinar de tal organización hace que pueda resultar opresiva no sólo para estudiantes sino también (eventualmente) para docentes y, en ese caso, les requiera también a éstos de (al menos) «ciertas conductas precisas» de los primeros para que esa disciplina se sostenga en los sucesivos encuentros (p.169).

#### 2.1.a. El temible escenario escolar de las PEyAAV

En ese registro del escenario escolar realizado por DoNEFA se localizan componentes que refieren a unas condiciones que encuentran como predeterminadas en el contexto mismo de despliegue de su obrar, tales como "*la ubicación de las prácticas en el ámbito escolar aunque fuera del currículo*" y la "*desvalorización del área artística*" atribuida a la comunidad, que determina "*la falta de colaboración institucional*" de la escuela y de las familias de alumnos,

---

<sup>29</sup> Se trata de datos relevados en 2006 (mediante una consulta abierta y anónima administrada en el momento inicial de la cursada, previo al comienzo de la clase) en 13 estudiantes próximos a su graduación del Profesorado en Artes-UNA, cursantes de la asignatura *Didáctica y Metodología de la Educación Artística 2*. Los grupos siempre incluyen estudiantes –cuya palabra se transcribe aquí en cursiva y entre comillas- sin experiencia docente o con experiencia docente breve o extensa, en este caso como ya graduados de la misma carrera, en su ciclo de pregrado o con titulaciones en otras instituciones.

quienes pueden a su vez dejar *"muy desamparado al docente"* y *"ser muy duros a la hora de evaluarlo"*. Otras referencias recurrentes se localizan en la mención de posibles conductas desacordes de los eventuales estudiantes que participarán o podrían participar en sus PEyAAV en relación con la rutina de actividad vinculada con la asignatura (*"Aparición de grupos problemáticos por conducta, que no aceptan valores institucionales o hábitos de trabajo"*; *"Malas actitudes frente a la disciplina"*; *"Apatía de determinados grupos, en especial, adolescentes, respecto a la materia"*; *"(...) conflictos de los alumnos, tener que lidiar con esa agresividad (...) obstáculo para el aprendizaje y el normal trabajo del docente"*). Y además convergen en las referencias sobre aquello que inquieta o atemoriza a los DoNEFA -sin que se pretenda aquí discutir otras concepciones implícitas- la atención sobre eventuales consecuencias no buscadas de su propia acción docente, entre las que expresan el *"no lograr una adecuada transmisión de los saberes"*, que sus propuestas *"no les interesen [a los alumnos]"*, tener *"dificultad para lograr una adecuada motivación de los alumnos"*, o el *"(...) no saber enseñar y caer en lo mismo de siempre como mis profesores de secundaria: el dibujo libre"*.

Retomando a Elías ([1939]1987) y Bauman ([2007] 2017), esta primera aproximación a ese registro de los DoNEFA reafirma la referencia de los sentimientos de vulnerabilidad e intranquilidad que pueden experimentar los actores en ambientes de escasa colaboración y fiabilidad que habilita la sociedad actual. En esta dirección, el registro reflexivo de estos actores sobre el contexto de su obrar presente o futuro permite reconocer su percepción de un conjunto de aspectos antagónicos para el despliegue de su rol, restándole por ello (incluso, a veces, anticipadamente) confianza para la acción que éste presupone. Tampoco viene a contribuir para el despliegue *apropiado* de la acción que entienden corresponde a su rol la falta de seguridad sobre el dominio de ciertos recursos o medios, seguridad que les facilitaría obtener determinados resultados *apropiados* para ejercer el control y/o su autoridad (ante la posible no aceptación de los alumnos de los «hábitos de trabajo»), recursos o medios que también fortalecerían su capacidad para obrar (acordes a las intenciones que pueden reconocerse en su decir) en otras escenas cotidianas, esas donde pueden «caer» (ante sí y/o ante sus alumnos u otros actores) en rutinas que ellos, en extremo, devalúan, como en otras quizás menos frecuentes (donde pueden ser «evaluados duramente» por otros actores). De este modo, como apuntara Elías ([1939]1987), las presiones desde adentro y desde afuera provenientes de variadas fuentes de dominación, con sus tensiones y competencia, los hace experimentar distintos miedos

frecuentemente interiorizados (como al despido, a la posibilidad de estar vulnerables ante los poderosos, a la disminución de la autonomía, a la pérdida de prestigio). Es así entendible que en relación con sus expectativas de aprendizaje –en vistas a las obligaciones que tácitamente reconocen para su rol, entre ellas, enseñar *apropiadamente*-, aparezcan priorizadas referencias al «mejoramiento de su formación y sus prácticas», a «metodologías de enseñanza que optimicen su desempeño docente», y/o a la «reflexión, profundización o cuestionamiento de diversos tópicos de educación», por lo que estas expectativas pueden comprenderse como la necesidad de proveerse de lo que Giddens ([1984] 2015) define como recursos de autoridad, esto es, formas de aptitud transformativa que generan mando sobre personas o actores (p.69).

Por lo expuesto, vale reconocer que para parte de los DoNEFAV su obrar (su «capacidad de hacer cosas») en el contexto escolar puede ser objeto de eventuales sanciones negativas externas o internas en virtud del obrar de otros actores escolares -familias, estudiantes, autoridades- toda vez que, de algún modo, actos que estos realizan o pueden realizar –siguiendo a Giddens ([1984] 2015), ponen (o pueden poner) en riesgo los sentimientos de confianza en los otros alojados en el nivel más profundo de su sistema de seguridad básica e instituidos por la familia en la infancia –confianza o seguridad de su propio ser que contribuyen al control de la angustia- (p.85-86). Del mismo modo, siguiendo una vez más a Giddens ([1984] 2015, esa seguridad o confianza en el otro puede percibirse en riesgo ante la falta de tacto de ciertos estudiantes y sus eventuales «malas actitudes o faltas de respeto frente a la disciplina», toda vez que el tacto, como mecanismo generador de confianza, implica un acuerdo latente entre quienes participan de una interacción permitiendo "canalizar y administrar las tensiones más primitivas" (p.98), no obstante lo que se entienda como tacto es en extremo variado. De aquí que sus expectativas por encontrar ciertos recursos y unos modos adecuados de desplegar sus prácticas en ese escenario –según sus intenciones implícitas pero también tal como presuponen que «esperan» esos actores individuales o colectivos- entran la atención de las creencias y valores de los otros y de sí mismos.

En este sentido, acordando con Alicia Barreiro -en Carretero y Castorina (2012)-, por un lado, al igual que pueden hacerlo todos los sujetos, parte de los DoNEFAV piensan su acción en términos morales a partir de procesos dialógicos en los que se articulan distintas voces de la cultura y contextos relacionales elaborados a través de diversas interacciones a lo largo del tiempo, de modo que las interpretaciones de las situaciones se encuentran mediadas por la

cultura (p. 211). Por otro lado, y a la luz de la mención de aquello que los inquieta o atemoriza sobre su propia acción, es que la búsqueda de priorizar aprendizajes que encuentran como optimizadores de su desempeño, puede comprenderse, siguiendo a Giddens ([1984] 2015), como apelación a componentes motivacionales tendientes a "evitar la angustia y preservar la autoestima" ante posibles situaciones que los hicieran sentirse «en falta» o les resultaran vergonzantes (pp.91-92), sea por ejemplo, en un caso, «incumplir ciertas obligaciones» ligadas a su rol o «no disponer de (o no dominar) los recursos que entienden necesarios para su acción» y, en el otro, «actuar en un área desvalorizada» o «reproducir, sin intención de hacerlo, propuestas devaluadas de otros» con quienes, no obstante, guardan una ligazón o vínculo dado que "avergonzarse por la conducta de otro indica un lazo con éste (...)" (p.90).

Ahora bien; dado el carácter disciplinar de la escuela referido *ut supra*, como la mención de ciertas actitudes no deseadas de los escolares y de la eventual reproducción de ciertas rutinas docentes en el contexto escolar, cabe preguntarse por aquello que quienes buscan formarse como docentes en artes visuales *saben* de esas rutinas de las PEyAAV transitadas como estudiantes en el contexto escolar para recuperar mayores especificidades, particular que se presenta a continuación.

## **2.2. Los futuros docentes de artes y sus recuerdos de sus PEyAAV escolares**

Para Giddens ([1984] 2015), la recordación es "el medio de recapitular experiencias pasadas para enfocarlas sobre la continuidad de una acción" (p. 84), de modo que ella entrama lo que puede ser expresado verbalmente mediante la conciencia discursiva tanto como su conciencia práctica, esto es, lo que el actor *sabe* pero no puede expresar. La narración para Edelstein (2011) constituye "una de las operaciones fundamentales de la construcción de sentidos" y "como actividad fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva, está vinculada con asuntos éticos y prácticos, importantes para el propósito de comunicar quiénes somos, cómo nos sentimos y los motivos por los cuales seguimos ciertos cursos de acción u otro" (p.117). Es por lo anterior que las narrativas realizadas a partir de la recordación de las PEyAAV escolares – ver Apéndice B-<sup>30</sup> habilitan el encuentro de información de estudiantes en ese contexto, de

---

<sup>30</sup> La muestra se compone de textos elaborados en base a la consigna *Mis recuerdos de las clases escolares de artes*, solicitados sin dar otras especificaciones o aproximaciones al tema, a 32 ingresantes a Profesorados en Artes de la actual UNA (27 de Artes Visuales, y los restantes de las demás orientaciones en Artes Dramáticas, Danza y Expresión Corporal, Música) en el momento inicial de la primera clase del Curso Pre Universitario 2009.

aquello que *saben* y pueden decir acerca de esas rutinas por transitarlas o por los tránsitos que otros pares han realizado en ellas, como de lo que no pueden expresar al respecto, en quienes pudiera presuponerse el reconocimiento de algún valor positivo en las PEyAAV, eventual motivo de la elección de su carrera.

Un acercamiento a la recordación de estas PEyAAV escolares permite distinguir tres agrupamientos posibles (ver Figura 1): uno, donde las PEyAAV incluyen algún tipo de valoración favorable o desfavorable -valoración positiva o negativa; en adelante, Vp o Vn, respectivamente-; pueden además distinguirse en el grupo constituido por estas recordaciones valoraciones que se denominarán absolutas (según expliciten reconocimientos de signo positivo o negativo sobre la totalidad de los despliegues de las PEyAAV escolares transitadas), o relativas (según incluyan la referencia a un aspecto de dichas PEyAAV que puede estar valorado positivamente pero suman otro que lo acota o morigera). Otro grupo lo constituye el de las referencias a las PEyAAV que no presentan asignación de ningún signo de valor, sino que más bien contienen trazas descriptivas de esas PEyAAV desligadas de cualquier juicio moral. El tercer grupo -sumamente reducido- lo componen referencias de quienes no transitaron PEyAAV pero que igualmente aportan información acerca de ellas en virtud de interacciones con pares que sí las transitaron, de modo que contribuyen también a la difusión de los sentidos que a ellas se les reconocen.

### **2.2.1. Las PEyAAV escolares: factores de su valoración**

La recapitulación de experiencias inscriptas en las narrativas sobre las PEyAAV según los ingresantes al Profesorado en Artes habilita el registro de su reconocimiento sobre los siguientes factores percibidos en ellas:

a) Actividad / inactividad. El primer factor destacado en la recordación de los ingresantes es el de *registro de actividad/inactividad*, a partir del cual los actores encuentran la posibilidad de referir valores sobre distintos aspectos de las PEyAAV. Así, entre las narrativas con referencias de Vp absolutas aparecen señaladas: la conformidad con el volumen de tareas solicitadas/realizadas, que se fundamenta, en cierto modo, en el azar del encuentro con docentes que de algún modo estimulaban su obrar o lo imponían (*“Mis recuerdos de las clases de arte en la secundaria, básicamente son buenos porque me han tocado profesores que nos hacían*

*trabajar bastante (...).*”; mientras que en las Vn absolutas (como en los rasgos descriptos sobre las PEyAAV que corresponden a otras referencias) se encuentra el señalamiento de su ausencia, es decir, de inactividad, expresada como siempre prolongada y extendida al conjunto de los miembros de la clase o acotada a un grupo de pares (“*simplemente estas palabras servirían para catalogar sus clases, “no hacer nada” (...)*”; “*Era como hora libre*”; “*En las clases de artes visuales había una cantidad de personas que no hacían nada ya que no tenían interés alguno*”; “*también puedo mencionar casos de otras personas (en los que) las materias dadas sólo eran un lugar de “no hacer nada”, de “tiempo muerto” (...)*”). También en las valoraciones relativas se observa eventualmente la referencia a una inactividad transitoria (“*por momentos no teníamos nada que hacer*”). Por lo anterior, cabe destacar que en el registro de actividad / inactividad en las PEyAAV escolares permite distinguir también la atención de los ingresantes sobre las conductas de sí mismos, de sus pares y docentes, esto es, su atención sobre la copresencia en esos encuentros, entendiendo ésta como actuación de los individuos, normativizada, convencionalizada, según su clase (Giddens, [1984] 2015, pp. 111-112), aspecto que, en particular, cobrará mayor relevancia en los puntos siguientes según las valoraciones halladas.

En el conjunto de narrativas que refieren al registro de actividad se explicitan tareas realizadas vinculadas a la adquisición o ejercitación de saberes y/o destrezas relacionadas con la ejecución manual e intelectual. En esta dirección cabe señalar que el conjunto de las referencias a las PEyAAV (independientemente del signo que se les adjudica) reseñan mayormente actividades centradas en la producción de imágenes bidimensionales, con acentuación de operaciones sobre los componentes relacionados con su dimensión material, esto es, la práctica con distintos materiales y procedimientos técnicos que requiere su aplicación. Sólo eventualmente aparecen menciones a materiales o procedimientos vinculados a la producción de trabajos tridimensionales o a actividades focalizadas en la producción teórica (con mención repetida de la asignatura *Culturas y estéticas contemporáneas* por la realización de tareas de investigación de culturas y/o de artistas). La acentuación de esta dimensión material de las producciones se destaca en el relevamiento de las actividades expresadas por los ingresantes: “*trabajos de dibujo y pintura*”; “*dibujos*”; “*contenedores de arcilla*”; “*falso vitraux, tallas en madera, imitaciones de máscaras venecianas, etc.*”; “*Nos enseñaban a hacer collages, y a copiar dibujos, que la maestra dibujaba en el pizarrón.*”; “*(...) pintar con témperas en esas hojas grandes de dibujo*”; “*En Plástica hacíamos diferentes pinturas, aprendí*

*lo que es la línea del horizonte, la perspectiva, las diferentes pinturas, cómo diferenciar las diferentes pinturas, hacíamos manualidades con plastilina, barro, hojas, entre otras.”; “Trabajamos con lápices de colores, revistas, pinturas, tinta china, etc.”.* Otras producciones mencionadas en estos recuerdos se corresponden también con la tarea predominantemente manual pero con una intención diferenciada y específica respecto al resto de las prácticas habituales, esto es, la elaboración de regalos en las clases para ciertas fechas familiares. Ahora bien; registrada la actividad se observa otro factor de valoración de las PEyAAV consistente en la identificación en aquella de algún provecho o beneficio.

b) Percepción de provecho o beneficio en la rutina de actividad. La identificación de algún *provecho* o *beneficio* en las rutinas de actividad desplegadas en las PEyAAV da cuenta, en cierto modo, de la utilidad que en ellas se aprecia. En esa dirección, con Vp, se observan referencias explícitas al gusto o disfrute personal por algunos procesos, eventos, o resultados obtenidos inscriptos en esas rutinas transitadas -a veces nuevos, a veces ya conocidos, según puede advertirse- (*“tuve una profesora muy buena de artística que nos enseñó técnicas de dibujo y pude hacer varias de las cosas que me gustaban.”; “Artes Plásticas siempre fue mi materia predilecta. No por el tema de expresión, sino por la experimentación. Me gustaba trabajar con diferentes materiales.”; “Disfrutaba pintar con témperas en esas hojas grandes de dibujo”; “Pero las [clases] que más me gustaban eran las de dibujo ya que hacíamos trabajos variados e interesantes.”; “Y hacíamos diferentes cosas, técnicas, etc.”*). También como otros beneficios o provechos enunciados a nivel personal aludidos en las rutinas habituales de estas PEyAAV se localizan otros valores en torno a: el acceso a otro modo de expresar / de expresar su propio ser (*“En la primaria tuve muchas ocasiones donde la pasé bien y sobre todo aprendí a expresarme de otra manera a partir de dibujos, pinturas, etc. (...)”*); la experimentación de fuerte orgullo personal por sentirse un artista, un otro destacado, reconocido, un creador de obras de arte (*“(…) a la hora de exponer los trabajos nos daba vergüenza pero el orgullo de crearme que podía ser un gran artista profesional era más fuerte y me animaba”; “En Plástica hacíamos diferentes pinturas, (...)”*); *“Trabajamos con lápices de colores, revistas, pinturas, tinta china, etc. Fue muy variado, hacíamos trabajos visuales de distorsión óptica y carteleras en donde colgábamos nuestras obras de arte.”*); y el acceso a la manipulación de materiales considerados novedosos y facilitadores de determinados

procedimientos (“*estuvo muy bueno porque era un material nuevo, se podía modelar fácilmente*<sup>31</sup>”).

También aparecen destacados otros valores percibidos como satisfactorios de estas rutinas, aunque a partir de una enunciación grupal-colectivo tales como: la diversión, por dejar transitoriamente el espacio escolar junto con pares (“*(...) nos llevaban a ver diferentes muestras, divertidas por salir del colegio. (...) Luego de estas salidas en clases posteriores (ya en el colegio) realizábamos obras en conjunto y también individuales, relacionadas con lo que habíamos visto en la muestra.*”); el entretenimiento (“*(...) realizábamos trabajos entretenidos (la mayoría).*”); la integración con pares y docente y, eventualmente, artistas (“*Durante las clases nos sentábamos todos en ronda y para cada encuentro, aunque no siempre, la profesora traía algún invitado que se dedicaba al arte.*”).

En cuanto a las actividades referidas por ingresantes con Vn, resultan concurrentes las menciones -enunciadas predominantemente de modo impersonal- acerca de: la reiteración de consignas de actividad orientadas a la producción espontánea desligadas de enseñanzas o aprendizajes previos (“*todas o varias clases tema libre*”; “*En la primaria las típicas clases de plástica (...) con respecto al dibujo, era libre.*”; “*las clases de Plástica las tengo borradas, ya que era sólo presentar dibujos, sin ningún aprendizaje previo (...)*”; y la reiteración de un mismo programa durante años (“*bastante aburrido ya que la profesora repitió los 9 años el mismo programa (...)*”).

c) Instancias explicativas y/o teóricas. En las narrativas se observan también referencias frecuentes a preferencias constituidas por instancias explicativas y/o teóricas. Entre las de Vp, puede apreciarse su reconocimiento por la calidad advertida en las explicaciones o por la inclusión de breves instancias expositivas previa al empleo de técnicas (los profesores recordados porque “*explicaban muy bien*”; el uso técnicas “*con una pequeña teoría previa*” en la asignatura *Culturas y Estéticas contemporáneas*). La alusión a instancias explicativas y/o teóricas se presentan también en términos de mención sólo descriptiva (“*En lo teórico vimos distintos autores y expresiones artísticas: impresionismo, cubismo, surrealismo.*” (sic). Entre las de Vn, las referencias a instancias explicativas o teóricas denotan la atención de su omisión o escasez: la profesora que “*no explicaba*”; el recuerdo de la asignatura Plástica en la que “*(...)*

---

<sup>31</sup> El ingresante se refiere al modelado con arcilla.

*sólo teníamos práctico y nada teórico*"; la asignatura considerada como "(...) *hora libre, en (cuya) clase no se explicaba casi nada.*"; "*Lo que correspondía a visuales carecía de temática y explicación por parte del profesor y sólo consistía en trabajos prácticos sin previa explicación.*".

d) Conductas adversas de otros actores e instituciones para con las PEyAAV. Varias narrativas aluden a manifestaciones de desconsideración de las prácticas adjudicadas a las actitudes de actores individuales o colectivos –i.e. pares, instituciones educativas, sociedad-, como presunto o explícito factor de restricción de la calidad o jerarquía de las PEyAAV: "*por lo general no se respetaba ese espacio por parte de los alumnos*"; [compañeros que] "*no tenían interés alguno, o por el prejuicio social que el arte es "no hacer nada."*"; "*lo que más me desilusionó del colegio fue que esas materias capaz no eran tan importantes como las otras*"; "*(En primaria) no creo que haya sido tan productivo en el tema de artes porque como la mayoría de las instituciones lo dejan de lado, o lo toman como una recreación (...)*"; "*como la escuela no poseía las prensas necesarias para que quede el grabado bien prolijo, lo teníamos que hacer a mano haciendo presión con una cuchara arriba de la hoja (...)*<sup>32</sup>"; "*El único mal recuerdo era de compañeros que decían cada vez que teníamos clases "hora libre". Creo que tiene mucho que ver la profesora y de cómo da la clase, (...) motivar y enseñar al alumno*".

e) Rol docente. Las referencias a docentes habilitan observar que las que contienen Vp de las PEyAAV dan cuenta en menor grado de los atributos positivos que destacan en ellos, es decir, que se los califica sin explicitación de los atributos reconocidos que fundamenten tal calificación, aunque consignan de modo breve actividades o aspectos de las clases en casi todos los casos: "*Durante el secundario tuve una profesora excelente, con la cual veíamos la materia Estéticas contemporáneas (...) hacíamos trabajos de investigación*"; "*Puedo decir que Historia del arte fue excelente; la clase muy organizada y los temas muy interesantes.*"; "*Durante 8vo y 9no tuvimos una profesora excelente, muy buena persona, (...) realizábamos trabajos entretenidos (la mayoría).*"; "*Recién durante el año que cursé 9no año tuve una*

---

<sup>32</sup> Aunque queda sin respuesta el interrogante sobre si la justificación de la elección de esta técnica corresponde al alumno o si fue aportada por su docente, cabe aclarar que la impresión de estampas "a la cuchara" constituye una de las técnicas artesanales del grabado que es aplicada aun cuando se dispone de una prensa por ciertos atributos que se reconocen en ella sobre los que brinda el equipo mecánico, más allá de la prolijidad que también puede obtenerse mediante la técnica "a la cuchara".

*profesora muy buena de artística (...)*; *“Siempre tuve buenos maestros en esta rama del Arte.”*.

A diferencia de lo anterior, las referencias de Vn en relación con docentes son, en principio, más descriptivas y extensas que las de Vp; no sólo se incluyen como factor reseñado entre las de Vn absolutas de las PEyAAV y entre los valores negativos de otras referencias, sino que en varios casos de la muestra constituyen la única nota sobre la asignatura. En esas referencias negativas se integran factores diversos, ya vinculados a las categorías *personalidad* como *compromiso* (como conducta esperada) del docente con la tarea a desplegar, a la vez que permite advertir ciertas derivaciones para los estudiantes o, más ampliamente, las PEyAAV: *“Tuve una profesora de plástica a la que realmente le faltaba pasión, en muchos sentidos. No recuerdo nada positivo de sus clases, exceptuando lo bien que la pasábamos con mis compañeros mientras jugábamos con las témperas. Creo que la profesora nos subestimaba bastante, jamás le dio importancia a nuestros trabajos, jamás se comprometió con los alumnos. Dudo que le guste la docencia (...) ¡Es una lástima! (...) Siento que no me aportó nada y eso por ser un docente es un fracaso.”*; *“demasiado nerviosa y no fue muy linda experiencia, ni para ella ni para los alumnos (...)”*; (Los recuerdos fueron) *“los que me llevaron a abandonar el bachillerato con orientación artística que había empezado, entre dichos recuerdos puedo mencionar la poca predisposición de los profesores, ya que faltaban mucho y demás falencias que llevaban a que perdieras días de clase.”*; *“sólo se la pasaba tomando café, (...) no alentaba a los alumnos a expresarse y a mejorar, (...) los desanimaba a buscar proyectos y tener expectativas del futuro.”*.

f) Instancias de evaluación de aprendizajes. Las instancias de evaluación de aprendizajes ocupan un lugar sumamente limitado –y por ello significativo- en las recordaciones, dado que sólo se encuentran dos menciones: una que no explicita valoración de las PEyAAV (*“En esta materia<sup>33</sup> teníamos evaluaciones teóricas”*) y otra correspondiente a las que reciben Vn, que refiere a la incomprensibilidad o arbitrariedad vivenciada respecto a dicha instancia: *“(era un golpe de suerte si aprobabas la materia)”<sup>34, 35</sup>*

<sup>33</sup> Se refiere a la asignatura “Culturas y estéticas contemporáneas”.

<sup>34</sup> El paréntesis figura en el texto original del ingresante.

<sup>35</sup> La escasez y naturaleza de estas menciones es solidaria con lo expuesto por Brandt en Akoshky y otros (1998) al referir su experiencia como docente en intercambios con pares de la disciplina la preocupación recurrente de cómo evaluar y calificar procesos de “alto contenido personal y expresivo” por la dificultad de fijar “parámetros”

Lo expuesto permite distinguir que las razones de provecho o beneficio identificadas sobre el despliegue de las PEyAAV escolares concurrentes con una Vp remiten, en general, a vivencias que comportan la priorización del gusto por aquellas suscitan por el encuentro de la diversión, el entretenimiento, el disfrute, o la distensión. Aparecen privilegiadas en esta dirección la mención de actividades Vp por acentuar de modo manifiesto el reconocimiento de valores centrados en aspectos tales como la novedad de la inclusión de un material –*v.gr.* arcilla- o la facilidad de la aplicación de una técnica –*v. gr.* técnica de modelado-, la variedad de actividades y el aprendizaje de técnicas o nociones (*v.gr.* línea de horizonte, movimientos artísticos). Asimismo, en el análisis de esta parte de la muestra, se observa que los aspectos concurrentes con la Vp de las PEyAAV parecen atribuirse cuanto más sostenido es el contacto con la dimensión material del hacer que posibilita a estos alumnos un disfrute pleno, convergente con la satisfacción por la experimentación de sentimientos estimulantes (orgullo, autoestima, libertad de expresión) ligadas a distintos sucesos: aprender nuevas técnicas o nociones, el llevarse lo producido a su casa; el encontrar amistad en los profesores; el hallazgo de la libertad de expresión; el sentir la posibilidad de ser un creador o artista profesional; el haber dejado pintado un mural –una huella personal- en una de las paredes del colegio; o la pertenencia a un colectivo con un interés común: un *nosotros* recurrente en la enunciación de las referencias positivas a las tareas desarrolladas en la interacción.

En contraposición con lo anterior, las referencias concurrentes con la Vn de las PEyAAV escolares no dan cuenta de la distinción de razones de provecho o beneficio, sino que destacan otras derivadas de juicios de valor sobre varios de los componentes de ellas. En esta dirección, puede establecerse que la Vp de las PEyAAV escolares se debilita o es suprimida al advertir que el contacto con la dimensión material del hacer carece de valor en sí mismo, o lo pierde por el reconocimiento de la ausencia de variaciones significativas en ese hacer, del estímulo suficiente e imprescindible para experimentar interés o disfrute que conciben como atributo destacado para el aprendizaje, de los rasgos con los que la enseñanza aparece

---

que “no eran simples de establecer.” Desde su experiencia como capacitadora, refiere también las expresiones escuchadas en esa dirección en las que es posible detectar la dificultad para calificar en la asignatura, el rechazo por las instancias de calificación, y también las arbitrariedades relativas a ellas. Así lista, entre esas expresiones: “en Plástica no hay que poner nota.”; “Yo les pongo a todos los chicos 10, ¿cómo voy a calificar la creatividad de los alumnos?”; “Cuando no me traen los materiales les pongo una nota mala.”; “Cuando se portan mal y molestan saben que la nota es mala.”; “Me preocupa ser arbitrario con las notas. No deberían estar las disciplinas artísticas en el boletín.” (p. 260).

concebida. En este sentido, la Vn de las PEyAAV (en consonancia con la tesis bourdiana referida a la desvalorización del saber y del saber hacer, en tanto saber y saber hacer ya dominado) muestran fundamentalmente el no registro de aprendizajes ante la ejecución de consignas redundantes y centradas predominantemente en la producción manual de imágenes bidimensionales que, en consecuencia, devienen aburridas, si bien hoy muchas prácticas escolares dejan ver la convivencia de tipos de actividades más tradicionales con otras más contemporáneas (ver Ilustración. *Convivencia de actividades tradicionales y contemporáneas en la escuela*); pero respecto a las relevadas, dan cuenta también de una oferta de actividades que consideran inadecuadas a la edad (por la simplicidad adjudicada a su resolución) e incluso a la asignatura (como contexto de enseñanza y aprendizaje), y de escasa articulación con saberes conceptuales teóricos requeridos (cuanto menos) por el propio desarrollo intelectual y el del pensamiento reflexivo-crítico. Asimismo, se advierte que distinguen las actividades que corresponden al juego de las que le conciernen al aprendizaje, por ejemplo, por la presencia de instancias explicativas que faciliten o enriquezcan la tarea aportándole un sentido -nuevo y valioso- o que las distinga del juego, toda vez que el mero hacer (dibujar, pintar sin ninguna regla implícita o explícita) es localizado en un dominio distinto al del aprendizaje, y no comporta *per se* algún tipo de placer o satisfacción.

En esta línea, los atributos concurrentes con una Vn de las PEyAAV escolares emergen de acuerdo con una serie de desplazamientos y faltantes reconocidos por los alumnos en esos despliegues respecto de lo que ellos conciben como 'buena' enseñanza o, más aún, como enseñanza. Desde esas perspectivas, la identificación de atributos concurrentes con una Vn de las PEyAAV escolares aparece asociada con la acción –o abstención- de docentes (a quienes, a su vez, adjudican características personales adversas para el desarrollo de condiciones adecuadas para el aprendizaje) aparentemente desligados de sus responsabilidades en esas instancias ya por la falta o restricción de provisión de instancias de actividad, por el escaso o nulo provecho de las propuestas de actividad que ofrecen, por la eventualidad o inexistencia de instancias explicativas, por la falta de aportes teóricos vinculados a las actividades propuestas, por su ausencia o indiferencia, o su descuido o arbitrariedad en las instancias de evaluación. De aquí que los sentimientos expresados en relación con estas PEyAAV escolares concurrentes con una Vn exponen una insatisfacción asociada a experiencias de subestimación personal, frustración, tedio y/o decepción por los aprendizajes que no sucedieron o por los que resultaron sumamente restringidos, valoraciones que, en suma, dan cuenta que estas PEyAAV no han

podido satisfacer –al menos- las pretensiones de aprendizaje (o de éstas bajo ciertas condiciones) de estos actores.

Ahora bien; sobre lo expuesto en este acápite, resulta de interés señalar que las PEyAAV escolares esbozadas en las narrativas, pueden (en principio) dar lugar igualmente a su Vp o Vn, según las pretensiones de los actores entre las que cobran especial relevancia las referencias a las interacciones de estas prácticas y los sentidos que reconocen en ellas a partir de sus diversas concepciones sobre cómo *deben* ser estas PEyAAV, cómo *debe* ser el rol docente, el de sus pares y el de otros actores, pero también de sus preferencias en cuanto al gusto (o desagrado) por las actividades solicitadas y/o características de esos encuentros. Entre éstas, sobre el registro concerniente a la reiteración de consignas de actividad desligadas de enseñanzas o aprendizajes previos y orientadas a la producción espontánea vale incorporar (aun en apretadísimo resumen) otros aportes que puedan contribuir a su comprensión.

#### 2.2.1. a. *Expresión libre / juego / expresión artística en Herbert Read*

Coincidiendo con Ruiz (2000), *Educación por el arte* del inglés Herbert Read ([1943] 1964), tuvo una “gran influencia en la formación de maestros en países como Uruguay, Argentina, Chile” (p.79). La referencia a la propuesta de Read conviene entonces también porque él mismo sostiene como tesis que el arte debe ser la base de la educación (recuperando a Platón) y puntualiza que su propuesta entrama “una mirada al dilema del educador en sus aspectos sociológicos” (p.30), con aportes del psicoanálisis y otras ciencias. En ese sentido, en *Educación por el arte*, Read se define a favor de una concepción libertaria de la democracia, destacando como esencia de ella el individualismo y la variedad, y como finalidad de la educación, la de “desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo” (p. 31), pues la singularidad de ser, sentir y actuar reconocida en cada individuo (entre otros atributos), hace que la individualidad de un hombre sea un beneficio incalculable para la humanidad, pero “que pierde valor práctico en el aislamiento. (...) [entonces] la educación debe ser no sólo un proceso de individualización, sino también de *integración*<sup>36</sup>, o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social” (p. 31). En esta concepción, la educación de la sensibilidad estética del individuo reviste una importancia fundamental, pues Read advierte que en su época sólo aparece en la práctica

---

<sup>36</sup> Cursivas en original.

educativa “en forma fortuita y arbitraria” (p.32-33), a la vez que la distingue de la “educación artística”, que llamaba a denominar “más apropiadamente educación plástica o visual” (p. 33), denominaciones que alternativamente tomara en nuestro país la asignatura. La teoría de Read propone abarcar de modo integral en lo que propuso denominar educación estética, a la vez que advierte el riesgo de excluir esa integración,

(...) todos esos sentidos sobre los cuales se basan la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del ser humano. [pues] Sólo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada. Sin semejante integración, no sólo tenemos los tipos psicológicamente desequilibrados familiares al psiquiatra, sino –y esto es lo más desastroso desde el punto de vista del bien general- esos sistemas arbitrarios de pensamiento, de origen dogmático o racionalista, que a pesar de los hechos naturales tratan de imponer sobre un mundo de vida orgánica un patrón lógico o intelectual. (Read, [1943] 1964, p. 33).

Read considera además la existencia de unas imágenes que posee cada individuo, aun los ciegos, derivadas no del entorno “sino de tensiones musculares y nerviosas de origen interno” (p.33), pasibles de ser exteriorizadas mediante las facultades estéticas, mientras que las imágenes propias de niveles subconscientes y que aparecen en el ensueño diurno, sueño o por la hipnosis, integran un conjunto de imágenes que “constituye una forma de expresión, un lenguaje, que puede “educarse”<sup>37</sup>. Es uno de los elementos fundamentales en todas las formas de la actividad artística” (p. 33). Así Read afirma que la educación puede definirse como el “cultivo de los modos de expresión –consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios-”; si los hace bien, es un hombre bien educado, y en ese sentido define como objetivo de la educación “la creación de artistas (...) [como] personas eficientes en los diversos modos de expresión” (p. 36).

Respecto al arte en relación con los niños, el autor parte de considerar que la expresión, como la forma primitiva del niño para comunicarse con los demás mediante gritos y gestos,

---

<sup>37</sup> Comillas en original.

aparece desde su nacimiento, y semanas después esas expresiones pueden distinguirse según se dirijan a un fin específico (v. gr. satisfacer algún apetito), o den cuenta de la exteriorización de un sentimiento más generalizado (como el placer, la ansiedad o la cólera); y si bien unas y otras pueden corresponderse, no siempre es así (p.122). Ahora bien, Read agrega que tanto en niños y adultos se presentan distintos sentimientos vagos (como estados de ánimo, por ejemplo, de ansiedad) regidos por disposiciones somáticas y psicológicas, que aun sin estar destinados a la satisfacción de una necesidad inmediata también se desean expresar, y es a esas manifestaciones que Read denomina “*expresión libre*”, y al respecto precisa que, en ese sentido, “expresión “libre” no significa necesariamente expresión “artística”<sup>38</sup> (p. 123).

Para el autor, la expresión libre (que abarca un amplio espectro de actividades corporales y procesos mentales) encuentra su forma más evidente en el juego de los niños, y entre distintas teorías lúdicas, Read recupera por considerarla superadora a la de Margaret Lowenfeld (1935) para quien el juego “se aplica a todas las actividades espontáneas y autogeneradas del niño (...) que son fines en sí mismas y que no se relacionan con las ‘lecciones’<sup>39</sup> o con las necesidades fisiológicas normales cotidianas del niño”, y por lo que arte es una forma de juego (p.124). Es sobre este último punto en el que discrepa con M. Lowenfeld, pues para Read, es el juego el que es una forma de arte, dado que él lo define como

(...) esfuerzo de la humanidad para lograr una integración con las formas básicas del universo físico y con los ritmos orgánicos de la vida. Todas las formas de juego (actividad corporal, repetición de alguna experiencia, fantasía, apreciación del ambiente, preparación para la vida, juegos colectivos –categorías (...) de la Dra. Lowenfeld) [sic], son otros tantos intentos cinestésicos de integración, y desde este punto de vista se emparentan con las danzas rituales de los pueblos primitivos y, al igual que ellas, deben considerarse como formas rudimentarias de poesía y de drama, con las cuales se asocian naturalmente formas rudimentarias de las artes visuales y plásticas. (Read, [1943] 1964, p. 124).

---

<sup>38</sup> Cursivas y comillas del original.

<sup>39</sup> Comillas en original.

Un aspecto muy interesante para lo que nos ocupa es que Read refiere que espontaneidad se opone a coacción, y la primera puede “definirse en forma negativa como hacer algo o expresarse sin coacción alguna. La noción es siempre la de una actividad o volición interior, y de la ausencia de obstáculos a esa actividad interior en el mundo exterior” (p.124), siendo esa actividad interior una acumulación de energía que, según Read, retomando a Spencer y Gross, es liberada como actividad corporal. Pero para el autor, esa energía puede ser una de cualquiera de las funciones mentales -emocional, racional o intuitiva-, y si no se vive espontáneamente - excepto por las coacciones implicadas en la comunicación- es decir, “exteriorizando libremente todas nuestras actividades mentales, se produce algo mucho peor que un estado de tensión mental o de acumulación, a saber, una neurosis” (p.125). Además Read recupera de Harding la definición de inspiración como resultado de un factor desconocido que opera accidentalmente sobre la mente del científico, del artista o de cualquiera en quien cierta tensión emocional se forma por acumulación de ‘visiones, colores, formas’ o hechos, sumándose la reflexión sobre ellos al intentar resolver un problema lograrlo; de modo que la inspiración alcanzará un grado más alto sólo en aquellos capaces de esa tensión emocional (p.125). Por lo que Read afirma:

La expresión libre o espontánea es la exteriorización sin represiones de las actividades mentales del pensar, sentir, percibir e intuir. Sin embargo, donde por algún motivo estas actividades mentales no pueden lograr expresión inmediata y se produce un estado de tensión, ésta puede resolverse repentina y quizás accidentalmente, en cuyo caso la expresión toma una índole inspiracional. (Read, [1943] 1964, pp.125-126).

Pero al preguntarse sobre si el producto de las actividades espontáneas y libres de los niños pueden ser descriptas, en algún sentido, como artísticas o, una mera forma de juego, Read recurre a precisar críticamente ciertos aspectos del método de María Montessori (1918), médica y educadora italiana, el que se basara en evitar la gradualidad de ejercicios de dibujo para llegar a la creación artística, *sí alcanzable mediante la técnica mecánica y la libertad de espíritu, razón para no enseñar el dibujo al niño de forma directa sino, indirectamente, dejándolo en libertad para que produzca según sus propios sentimientos, por lo que el verdadero maestro es*

*la vida interior que se desarrolla por sí misma y alcanza refinamiento*<sup>40</sup> para luego buscar emerger a la vida exterior de alguna forma empírica. Por lo anterior, Read consideraba que en ese método, Montessori

(...) pasa a condenar, en palabras violentas, esos dibujos de niños que son (...) producto de una actividad espontánea. Aplica a esos dibujos cierta norma estética -los condena porque son monstruosos, feos, deformes, etc. Es decir, los juzga de acuerdo con una cierta norma de “belleza” más supuesta que enunciada (...) que (...) suponemos como la de un idealismo clásico, o quizás, de un naturalismo ingenuo. (Read, [1943] 1964, p.128).

Read entiende por ello que el método referido implica ajuste a ciertas normas de refinamiento, adiestramiento de la habilidad muscular para que el niño reproduzca sus “sentimientos espiritualizados” o, en síntesis, la satisfacción de tres condiciones preliminares para que el niño se exprese por medios plásticos: “un ojo que vea, una mano que obedezca, y un alma que sienta” (p. 128). En suma, y en términos de Read, el sistema referido venía a “reemplazar una forma de disciplina por otra, sin poner en claro en qué consiste la superioridad del nuevo sistema” (p. 128).

De lo expuesto cabe destacar que el aporte de Read ha configurado una influencia indiscutible con alcances hasta nuestros días hasta en la denominación de los espacios curriculares como *educación plástica* o *visual* –más allá de las prácticas que allí se implementen-, a la vez que contribuye a reactualizar el debate en torno a los métodos de enseñanza donde se contraponen la educación estética, en base a la expresión libre vs. los sistemas de imposición racional o intelectual. También se considera oportuno rescatar que en Read ese tipo de expresión es educable y configura un lenguaje que habilita la comunicación, la naturaleza perceptual-social de las imágenes, y el valor que destaca a la educación estética (como práctica integral) para el bien del individuo y la sociedad, a la vez que contribuye a precisar otra definición de la inspiración apelando a la ciencia, del juego (no como «pasatiempo sin sentido» sino como actividad integradora), del artista, como persona educada en ciertas

---

<sup>40</sup> Cursivas de la autora de esta tesis.

habilidades asociadas a los dominios sensoriales. Es posible que una interpretación errónea de Read posibilite entonces que la espontaneidad que destacara (por su oposición a casi toda forma de coacción externa) haya dado (y aun dé) lugar a dejar a los alumnos en el aula «liberados a su deseo o voluntad», sin que ellos puedan percibir aprendizajes, pero no es posible especular más al respecto sin conocer la intención de cada docente en esos encuentros.

Cerrando este acápite, respecto a la crítica de Read al método de Montessori, cabe decir que tales observaciones enfocadas en el alejamiento de la espontaneidad por el carácter disciplinador que sustenta al juzgar las producciones en base a normas estéticas, conlleva la aplicación de esquemas de percepción y apreciación luego definidos por Bourdieu ([1979] 1998), aspecto cuyas implicancias recaerían en la evaluación. Respecto al método Montessori, se puede agregar que según se observa a la fecha en el sitio web *MontessorisArte* -que promueve cursos y talleres centrados en ese método y algunos materiales *ad hoc* en nuestro medio-, el párrafo atribuido a su creadora parece poner de manifiesto el carácter disciplinador del educador en función del objetivo de la actividad, esto es, formar un individuo dócil y útil (o productivo) para el trabajo. Según se lee en el sitio referido, Montessori ha dicho:

El trabajo de la educadora [sic], está en impedir que el niño confunda el bien con la inmovilidad y el mal con la actividad; porque el objetivo es disciplinar para la actividad, para el trabajo, no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.

Una clase disciplinada es donde los niños se están moviendo útilmente, voluntariamente e inteligentemente. (Equipo MontessorisArte, 2019).

Por último, sosteniendo los beneficios de la *disciplina* y el *orden* que conlleva el método y ante los cambios del S. XXI donde la escuela tradicional ‘*retrasa*’, en su versión adaptada a las nuevas reglas del mercado, Elena Merina explica/promociona en la web a los padres preocupados por el futuro de sus hijos la potencialidad del *Curso Montessori 360* para «tener el control de la educación de los hijos» en su hogar, mediante el método de «*éxito probado*» y por “sólo U\$S 97.00-”, «*clave para determinar el éxito o fracaso y la felicidad de los hijos*», vinculado con otros valores, entre ellos, la innovación, los hallazgos de las neurociencias y

diversos individuos “*más influyentes del mundo*”<sup>41</sup> educados en escuelas del método (desde los creadores de Google, de Amazon, o Wikipedia, a Jacqueline Kennedy, García Márquez, ‘los hijos de Lady Di’ y Hillary Clinton).

### **2.2.2. Algunas reglas de las PEyAAV escolares**

Giddens ([1984] 2015) considera como reglas de la vida social a las “técnicas y procedimientos generalizables que se aplican a la escenificación/reproducción de prácticas sociales” (p. 57) que se expresan en la conciencia práctica -el saber «ser con»- facilitando el entendimiento entre los agentes, considerándolos expertos en ese saber que tienen y aplican cotidianamente en la producción y reproducción de encuentros sociales. Las reglas (junto con los recursos) son los aspectos más importantes de la estructura que se organizan como propiedades de los sistemas sociales. De aquí que para el autor, es instructivo ver las reglas implícitas de los encuentros como marcos, siendo éstos "conglomerados de reglas que concurren a constituir y regular actividades, y que las definen como actividades de cierta clase y sujetas a un espectro dado de sanciones", de modo que aportan sentido a las actividades (p.120).

A partir de esta definición y de lo visto en el acápite anterior, es posible reconocer un conjunto de reglas tácitas en los despliegues referidos de las PEyAAV que conforman parte de la muestra, entre ellas, la de promover nuevos modos de expresión no lingüísticos; la de colaborar en la expresión del propio ser; la de experimentar el orgullo personal y pensarse como un futuro artista; y la de motivar el goce: por el empleo de materiales desconocidos pero de fácil manipulación, por dejar transitoriamente el espacio escolar, por realizar prácticas entretenidas, divertidas, por integrarse con pares, docentes y artistas, por reconocer al docente como amigo; la predominante centralidad de la producción de imágenes bidimensionales con énfasis en la operatoria de componentes relacionados con su dimensión material desligado de soporte teórico –i.e. ejercicio sobre los distintos materiales y procedimientos técnicos que requiere su aplicación-; el empleo eventual del habla del docente o, al menos, de un empleo significativo –v. gr. instancias teórico-expositivas, explicativas, o de diálogo-, incluso en instancias de evaluación.

---

<sup>41</sup> Todas las cursivas de la autora de esta tesis.

Ahora bien; dadas las faltas de tacto de pares referidas en varias ocasiones («considerar la materia como hora libre»; «tiempo muerto»; «no respetar la materia»), además pueden reconocerse otras reglas advertidas por otra parte de los estudiantes sobre cierto grupo de PEyAAV también interesantes para este estudio haciendo foco en la zonificación o regionalización de la sede escolar. En este sentido, Giddens ([1984] 2015) refiere lo que constituye a una *región posterior* como esos lugares no demasiados expuestos –de ámbitos laborales, de una ciudad, de la escuela o el aula-, tal como las bambalinas de los teatros, donde los agentes pueden eludir la vigilancia o la supervisión en contextos de marcada asimetría de poder, y pueden aflojarse o relajarse de las exigencias habituales de comportamiento sin temor a recibir sanciones diversas. Con mayor precisión afirma el autor citando primero a Goffmann,

«Regiones posteriores que permitan al individuo una soledad completa de la presencia de otros pueden ser menos importantes que aquellas en que se admite la expresión de una conducta regresiva en situaciones de copresencia. Estas regiones pueden permitir (...) irreverencias y observaciones desembozadas sobre temas sexuales, (...) adopción de posturas descuidadas para sentarse o pararse, empleo de dialectos o lenguaje no convencional, cuchicheos y gritos, agresividad chistosa y bromas, desconsideración hacia el otro (...) eructos, flatulencias».

Lejos de representar una disminución de confianza, estos tipos de conducta acaso ayuden a reforzar la confianza básica en presencia de íntimos, originalmente construida en relación con las figuras parentales. (...) se caracterizan por una disipación de las tensiones impuestas por las exigencias de un rígido gobierno corporal y gestual en otros escenarios de la vida cotidiana. (Giddens, [1984] 2015, p.161).

Dado el carácter disciplinar de la escuela, puede dejarse planteado -aun como hipótesis- que otra parte de las reglas tácitas en estas PEyAAV dé cuenta de este posible tipo de región en ellas que implica una forma de dialéctica de control en el aula, tales como: su posibilidad de no desarrollar actividad o «no hacer nada», sea de modo transitorio o prolongado; de experimentar un sin sentido de las actividades que les son propuestas o se ven obligados a desarrollar, que conllevan la puesta en riesgo de la seguridad ontológica de parte de los estudiantes –«reiteración

de dibujo libre»; «sólo presentar dibujos sin ningún aprendizaje previo»; «hacer trabajos prácticos sin explicación previa»; «no recibir estímulos para expresarse y mejorar»; entender que «no se le da importancia a sus trabajos» y evitar sanciones externas –como desaprobar la asignatura- o internas –como sentirse subestimado por el docente, experimentar conductas puerilizantes al no recibir propuestas que soliciten el empleo de sus capacidades intelectuales-; de la ausencia de los modos esperados de conducta de docentes («carente de pasión o compromiso»; «asistencia irregular o ausencias reiteradas»; «pasar el tiempo tomando café»; «no estimular proyectos personales, expectativas de futuro»).

Si, de acuerdo con Giddens, en las instituciones más disciplinarias los agentes tienden a ejercer formas de autoprotección contra lo que entienden para sí como degradante o aflojar sus tensiones en esos contextos, el «no hacer nada» o el «divertirse [sarcásticamente, expresando la queja] pintando con los compañeros cuando se sienten subestimados y no se aprecian sus trabajos, o sometidos a rutinas de actividad sin variantes año tras año» en cierta franja de las PEyAAV escolares, puede entenderse como uno de los modos de resistencia posibles para la preservación de su autonomía mediante el refuerzo de su confianza básica.

Por lo anterior, y en atención a las valoraciones y a las posibles reglas referidas sobre estas PEyAAV escolares tanto como a la posible constitución de esas regiones posteriores en ellas, se presentan a continuación algunos aspectos colectados sobre los modos en que actores comienzan a transitar prácticas afines a éstas en el contexto del hogar, allí donde es construida originalmente en relación con las figuras parentales esa confianza básica y son aprendidos los esquemas de percepción y apreciación.

### **2.3. Los futuros alumnos de PEyAAV escolares: sus prácticas tempranas en el contexto del hogar y algunas reglas**

La interrogación sobre los modos en que los actores son incorporados desde su infancia en actividades afines a las de las PEyAAV en el contexto de su hogar encuentra su fundamento en que es allí donde se pueden inculcar inicialmente esquemas de percepción y apreciación y donde se generan sentimientos de confianza en otros. Y este proceso, en términos de Giddens ([1984] 2015), "es el estrato más profundo del sistema de seguridad básica, [y] proviene en lo sustancial de rutinas predecibles y de cuidado instituidas por figuras parentales. El infante desde

muy temprano es tanto dador como receptor de confianza" (p. 85). De modo que indagar las rutinas del hogar que transitan los más chicos -futuros estudiantes de las PEyAAV escolares-, entran también el valor de conocer los eventuales «saberes previos» sobre estas prácticas construidos en su primera infancia y en un marco donde la predictibilidad de la rutina cotidiana mantiene la seguridad ontológica (seguridad sobre el propio ser) que colaboran al control de la angustia. Asimismo esta indagación habilita conocer posibles modos de familiarización con las artes y de apropiación cultural. La consulta se realizó al finalizar la jornada escolar mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada (ver Apéndice C) a padres y madres de niños y niñas del nivel preescolar y 3er grado, asistentes a dos escuelas locales céntricas, una de gestión privada y otra de gestión pública.

En cuanto a la rutina presentada en ese mundo del hogar, padres y madres dan una respuesta afirmativa en torno a su mediación para estimular las prácticas artísticas en el hogar; afirman en esa dirección que, tempranamente, chicos y chicas llevan a cabo prácticas de pintura, dibujo y modelado, con especial énfasis en los primeros. En ese contexto también se advierte que, de modo predominante, el estímulo consiste en la compra y facilitación de materiales, la disponibilidad de lugares diversos (aunque estables) del hogar para la realización de las producciones y el almacenamiento de materiales; entre éstos, aparecen privilegiados los que conllevan tratamiento en seco, seguidos por los materiales al agua, y –aunque eventual y sumamente restringidos- los materiales reciclables (o de deshecho) y otros aptos para el modelado.

Padres y madres reconocen distintos valores en el despliegue de estas actividades, localizando predominantemente al gusto o al placer, la diversión y el entretenimiento que entienden suscitan esas actividades en sus hijos; en este sentido, como hallazgo resulta significativa la mención recurrente del almacenamiento de los materiales y soportes para el desarrollo de esas prácticas junto a otros propios del juego (v. gr. rompecabezas para encastrar, juego de las masas para modelar). En relación con las producciones, se destaca la mención de los padres acerca de la merma del interés a medida que los chicos crecen en edad, donde la realización de las prácticas deja de ser recurrente; resulta por ello usual en los más pequeños, de entre tres y cuatro años, y luego se torna cada vez más esporádica. No obstante, la mengua progresiva de estas prácticas -casi simultánea al inicio de la vida escolar y de otras eventuales interacciones extraescolares-, no conlleva preocupación para las familias.

Se desprende también de su palabra la autonomía de los chicos para la elección de temas o motivos que representan, en tanto padres y madres expresaron no intervenir en esas instancias, a diferencia de cuando los chicos deben realizar sus tareas escolares o prácticas de escritura, donde –como lo expresara una madre profesional- se ponen junto a ellos para asistirlos con mayor atención; así puede establecerse que las producciones adoptan la opción de *tema libre*. Resulta de interés también advertir que una de las madres expresó que su hija realizaba sus producciones en paralelo con la expectación de un programa televisivo para niños de Disney para realizar manualidades –*Art Attack*- en tanto agencia que debe considerarse como posible promotora de valores en las prácticas<sup>42</sup>.

En cuanto a la participación de padres y madres en las instancias de producción (por ejemplo, mediante intervenciones orales) se advierte el empleo restringido o nulo del lenguaje verbal mientras los chicos realizan esas prácticas (*i.e.* guía u orientación para la producción), el que se reitera de modo similar en las instancias de apreciación o evaluación privada (*i.e.* reconocimiento de al menos un valor en lo producido de padre/madre a menor). No obstante, se relevó también un empleo del lenguaje más profuso y casi siempre favorable, presente en especial en las instancias de recepción (*i.e.* visualización de la producción finalizada) y exhibición, que integran a otros miembros de la familia y allegados, en tanto el discurso sobre las producciones se considera como medio para el desarrollo de la autoestima de los chicos; de aquí que se tornen objeto de exhibición –en general, en los muros de las habitaciones infantiles o de la cocina y los exteriores de las heladeras- y eventualmente, de obsequio que se retribuye con sanciones positivas (*i. e.* halagos).

Ahora bien, no obstante lo anterior, el propósito del estímulo de las prácticas artísticas en el ámbito del hogar parece no entramar otras acciones sobre lo artístico/estético que

---

<sup>42</sup> Junto con el programa que se mantuvo durante casi dos décadas en nuestro país y en la región, como en otras latitudes, cabe destacar todo un amplísimo conjunto de productos dirigidos a los niños desde el nivel preescolar como una franja etaria de consumidores relevante que dan cuenta de la incidencia del mercado en la vida cotidiana aun desde su edad más temprana: sets de arte y lápices para colorear; juegos de máscaras, monstruos, alfarería (Recuperado de: [https://www.ellahoy.es/mama/fotos/actividades-art-attack-fotos-ideas\\_13341.html#4](https://www.ellahoy.es/mama/fotos/actividades-art-attack-fotos-ideas_13341.html#4) ), graffiti (Recuperado de: <https://www.amazon.es/Clementoni-Art-Attack-Graffiti-55210-8/dp/B0711QJLLN>); DVD con los programas (Recuperado de: <http://www.compramais.net/ar/busca/query/malefica-dvd/misiones/> ); revistas (Recuperado de: <https://articulo.mercadolibre.com.ar/MLA-771009961-27-revistas-disney-art-attack-originales-impecables- JM> ); concursos on line para niños artistas (Recuperado de: <http://www.redusers.com/noticias/disney-lanza-concurso-online-para-ninos-artistas/>) y las *Experiencias Art Attack* para «niños artistas» y sus familias, llevadas a cabo en extensas jornadas durante varios días en el Centro de Convenciones de la Ciudad de Buenos Aires, incluyendo la venta de entradas diferenciales según se considerara la compra «con o sin kit de materiales» (Recuperado de: <http://editorialferiasycongresos.blogspot.com/2013/05/1-experiencia-art-attack-diversion.html> ).

anticipara el énfasis afirmado en las respuestas iniciales en relación con las acciones llevadas a cabo por padres y madres para contribuir al estímulo de estas prácticas en sus hijos; en este sentido, no se verifican otras formas (sustantivas o complementarias) de algún tipo de práctica intencionada y/o recurrente: los chicos realizan las actividades predominantemente solos y cuando eligen hacerlo, y la asistencia a talleres particulares es excepcional. Asimismo, los adultos no llevan a cabo (más que eventualmente) mediaciones sustantivas entre las artes y los chicos; el contacto directo de los entrevistados y sus hijos con obras de arte (a través de visitas a museos o muestras) no es una práctica extendida: solo tres de los siete entrevistados manifestaron haber concurrido, de modo que se incluye sólo de modo esporádico entre los paseos familiares. La posibilidad de utilizar oportunidades en el hogar propio o en el de familiares para contactarse con obras o reproducciones (o reproducciones de obras en libros o revistas) tampoco se constituye como una opción extendida, si se considerara que la falta de tiempo y/o recursos económicos para concretar las visitas a museos o muestras fueran una causa posible de la restricción o ausencia de ese contacto; en este sentido, no surgió en ninguna respuesta la mención de las obras que se encuentran continuamente disponibles en el espacio público (esculturas, murales, monumentos, afiches, etc) como estímulo al desarrollo de interacciones (v.g. comentarios, observaciones, diálogos) centrados en el tema.

Los padres profesionales, los dedicados a la administración, a la construcción (albañilería) y al comercio inscriben predominantemente estas prácticas –sin pretender explicitarlo– en el marco de las actividades propiamente lúdicas, donde las producciones de los chicos –durante el proceso de elaboración–, parecen constituirse mediante diversas formas de interacción en objeto de vínculo entre padres e hijos; una vez finalizados cumplen, mediante su mostración privada o pública en el hogar (como se ha definido más arriba) y/o cuando son objeto de obsequio, la función de promover el estímulo del afecto mediante el comentario elogioso.

Finalmente, además de la descripción de los modos de producción y circulación de las piezas realizadas, también corresponde hacer notar en el discurso de los padres el reconocimiento de valores inscritos en sus esquemas de apreciación de lo artístico: relevancia de artistas consagrados (Picasso, en el caso del padre albañil; Paez Vilaró, en el caso del padre vendedor de seguros); el género (la historieta popular, en el caso del padre músico); la representación naturalista (solidaria con la atención de eventuales ajustes anatómicos y

cromáticos, en el caso de la madre profesional); los talentos innatos, como condición para la práctica artística (expresado por el padre trabajador de la construcción); y la posesión de una obra original de un artista destacado, con su firma (afirmada por el padre vendedor de seguros).

El examen de la rutina de estas prácticas en el hogar, permiten localizar varias reglas, siendo algunas de las más evidentes y de interés para este estudio: la autonomía casi irrestricta de chicos y chicas sobre tales prácticas (incluyendo la periodicidad y duración del hacer y su elección temática y de elaboración); el predominio de la producción plástica bidimensional y realizada con materiales secos; el otorgamiento de expresiones elogiosas al concluir las producciones; la inscripción de estas prácticas dentro del dominio del entretenimiento y las prácticas lúdicas infantiles; y la eventual percepción de valores vinculados con la distinción de aspectos destacados en los esquemas de producción y apreciación artística-estética (*v.gr.* la representación mimética; posesión del «original firmado»).

A partir de estos aportes y de los anteriores se cree oportuno avanzar en una posible aproximación a la distinción de configuraciones de PEyAAV considerando en particular la relevancia del lenguaje en la interacción.

#### **2.4. Apuntes para una aproximación a posibles configuraciones de PEyAAV escolares**

Los apuntes colectados a lo largo de este capítulo posibilitan la distinción de ciertos rasgos configuracionales de las PEyAAV escolares a partir de las interacciones aludidas en relación con la acción de los estudiantes en la actividad de producción material y/o teórica, y a la acción de docentes, y en particular en lo vinculado con su intervención en las instancias expositivas, explicativas, y eventualmente reflexivas (ver Figura 2). Dichas articulaciones posibilitan así una aproximación básica y provisoria (por tanto, no exhaustiva) de cinco configuraciones de PEyAAV que implica la distinción del registro de los intentos comunicativos –en adelante, I.C- predominantes entre docentes, estudiantes y conocimiento, y ciertos recursos empleados por aquellos, a la vez que suponen desafíos de índole y magnitud diversa para los estudiantes, a partir de los cuales también construyen los sentidos de las PEyAAV. Esas posibles configuraciones de PEyAAV escolares son:

- *Configuración I.C.0 (cero)*: no concibe o preestablece un tipo de intento comunicativo entre estudiante y la actividad o conocimiento, sino que reserva a aquel

(o lo deja librado a) su construcción según su/s eventuales interés/es y/o posibilidades (materiales, conceptuales, expresivas) en relación con las prácticas propuestas. La acción docente hacia el estudiante y el conocimiento se presenta sólo como eventual o nula. Por sus semejanzas con las prácticas tempranas relevadas se propone denominarla *configuración espontánea*.

- *Configuración I.C.1:* entrama una cierta previsión del/la docente sobre los intentos comunicativos con el estudiante sobre la dimensión material de la actividad a través de indicación de la práctica reiterada de un repertorio acotado de procedimientos, materiales y soportes ya conocidos por los estudiantes. Presupone –o no considera– el interés de los estudiantes por este tipo de práctica. Conlleva una acción del docente acotada – centrada posiblemente en la manifestación de indicaciones escuetas acerca de la consigna de actividad-. Podría denominarse, en función de sus atributos, *configuración técnica restringida*.
- *Configuración I.C.3:* al igual que en la anterior, entrama un intento comunicativo con el estudiante en torno a la dimensión material de la práctica, pero la acción del/la docente se torna más evidente en tanto apela a otros medios (*i.e.* incorporación del componente de la variedad o innovación). Supone, en principio, de una orientación explícita desde el lenguaje del docente sobre el empleo (o, tal vez, eventualmente, sobre las propiedades) de los nuevos materiales, soportes o técnicas, que puede comportar un posible intento de estimular el interés del estudiante por la práctica. En ese sentido, y en tanto supone un cierto enriquecimiento de la configuración antes esbozada, podría denominarse *configuración técnica ampliada*.
- *Configuración I.C.4:* respecto a la anterior, comporta un refuerzo del intento comunicativo del docente hacia los estudiantes con la dimensión material y teórica de la práctica propia y de otros actores, pues solicita de aquel la mediación a través del aporte/construcción de conceptos, nociones o valores incluidos en explicaciones o referencias teóricas que trae/n nuevo/s sentido/s para el estudiante respecto a práctica propia y/o a la de sus pares u otros actores individuales o colectivos externos al aula –*i.e.* artistas y a otras instituciones como talleres de artistas y/o museos-. Podría denominarse *configuración práctica sociocultural*.
- *Configuración I.C.5:* comporta un despliegue más reflexivo del intento comunicativo entre el estudiante (y entre ellos), el conocimiento y el/la docente por cuanto supone

la mediación activa de éste para propiciar el acercamiento y enlace de los estudiantes con redes conceptuales más amplias, articulación que solicita del estudiante el empleo de sus recursos para favorecer el dominio creciente de operaciones cognitivas y afectivas de diversa complejidad (*v.gr.* reconocimiento de estilos o movimientos artísticos, análisis, comparaciones, investigación), incluyendo instancias de evaluación de aprendizajes. Podría denominarse a esta *configuración teórico-práctica reflexiva-crítica*.

Sobre este esbozo resulta necesario destacar que no obstante su carácter básico y provisorio puede constituir una orientación para futuras investigaciones en ese dominio o, al menos, un aporte algo sistematizado (a la fecha no disponible) para favorecer la discusión de las configuraciones de estas PEyAAV desde sus intentos comunicacionales.

Reservando la discusión más amplia de lo hasta aquí expuesto para el capítulo 4 de esta tesis, cabe dejar subrayado las zonas de concordancia o de contraste considerables entre las rutinas y reglas de las prácticas llevadas a cabo en contexto de la escuela y en el del hogar en tanto colaboran, en principio, a la comprensión de los sentidos que reconocen sobre esas prácticas los estudiantes que valoran las prácticas (ya en todo o en parte) favorablemente o de modo contrario, y de la atención de docentes noveles, expertos y en formación sobre las conductas que no desean de sus estudiantes y de las consecuencias no buscadas de su acción en el escenario escolar. En el capítulo siguiente se examinará la valoración de las PEyAAV en las instituciones del nivel superior.

## Capítulo 3. Valoración de las PEyAAV en sedes del Nivel Superior

### 3.1. Valoración de instituciones y PEyAAV de nivel terciario

En el contexto de transición hacia el nivel universitario y acerca de las expectativas de optimización que ello implicaría sobre el cambio de S.XX a XXI, las máximas autoridades de tres de las instituciones de mayor trayectoria en la Ciudad de Buenos Aires dedicadas a la enseñanza, la formación de profesores y el perfeccionamiento en artes visuales<sup>43</sup>, expondrían distintos aspectos vinculados con la Vn de las PEyAAV y sus contextos de despliegues en esas instituciones<sup>44</sup>. Entre tales aspectos se encuentran señalamientos pasibles de ser agrupados por sus naturalezas, no obstante su interrelación, en tres conjuntos: uno, el de las formas de gobierno de tales escuelas, en tanto percibidas como constituidas "*a partir de la costumbre y la tradición, hechas a partir de la impunidad*" con reglamentos que impedían "*taxativamente la participación de los alumnos*" en los respectivos gobiernos (p. 17); otro, el de la configuración del currículo vigente a esa fecha, por la incomprensibilidad percibida en la convivencia del "*espíritu de taller*" con "*grandes áreas teóricas, desde Matemáticas hasta Instrucción Cívica*" (p. 49.); y otro, el de diversos rasgos vinculados estrechamente con las PEyAAV, tales como: a) "*grandes falencias*" en "*los sistemas de evaluación*" y "*la manera de hacer proyectos*", que aparecen asociados a la falta de "*comportamientos profesionales*" (p.47); b) la desmesurada autonomía docente en las asignaturas con modalidad taller<sup>45</sup>, transformando cada aula "en un taller particular" (p. 49), reconocida en la extrema diferenciación de las prácticas ofrecidas en distintas comisiones de una misma asignatura y adjudicada a la autonomía desmesurada de cada aula que eventualmente afectaba la movilidad interna de los estudiantes en la misma sede, y en la reiteración de contenidos en distintas asignaturas de años diferentes debido a las concepciones de cada docente -"cada maestrillo con su librillo"- (p.49); c) la indiferencia por la libertad y restricción de criterios de pensamiento, como rasgos del dogmatismo de las prácticas desplegadas; d) el descuido de los docentes por su propia capacitación, adjudicada a la estabilidad laboral reasegurada que los cargos docentes del nivel terciario tenían en ese tiempo

<sup>43</sup> Se trataba de la Escuela Nacional de Artes Visuales "Prilidiano Pueyrredón", la Escuela Superior Nacional de Artes Visuales "Ernesto de la Cárcova" y el Instituto Nacional Superior de Cerámica Artística que se integrarían (junto a otras instituciones de nivel terciario dedicadas a la enseñanza de otras artes) para conformar el Instituto Universitario Nacional del Arte (I.U.N.A.).

<sup>44</sup> Publicación de circulación interna del I.U.N.A. Año I - Número 1; 1997. La publicación es simultánea a la etapa de organización de la universidad.

<sup>45</sup> Refiere a las asignaturas centradas en el *hacer* propiamente dicho con los materiales, técnicas y soportes de las artes visuales.

- "sabés que podés morirte o jubilarte que esas horas nadie te las va a sacar"- (p.44); y e) la marcada falta de renovación de propuestas de los docentes y de la formación, generada por la sucesión de cambios de escasa profundidad efectuados en el tiempo, atribuidos a ciertas conveniencias coyunturales, por lo que el entrevistado anticipaba el posible rechazo de un sector de la comunidad de la institución por los profundos cambios que preveía debían realizarse ante la "decadencia acumulativa de las escuelas de arte" (p.6). Por lo expuesto, puede observarse que, en el contexto de esas instituciones del Nivel Terciario local, tanto cuestiones estructurales asociadas a reglas explícitas –v. gr. los reglamentos- como el obrar docente quedan expuestos como vectores de Vn de las PEyAAV. En esa dirección, resulta de interés reseñar la tensión advertida en ese contexto de transición en torno a los atributos a privilegiar en los docentes de las PEyAAV del nivel universitario.

### *3.1.a. Qué atributos priorizar en los docentes universitarios: dos posiciones*

En la misma publicación y en la palabra de otros referentes consultados en ese contexto de transición puede reconocerse una de las tensiones que tal escenario supone, esta es, la que concierne a los atributos a priorizar en los docentes participantes en las PEyAAV a desplegar en el nivel universitario. En esa dirección, desde la posición del ceramista A. C. expondría la necesidad de que quienes desempeñaran ese rol frente a los estudiantes fueran "personas que no solamente puedan cumplir con el ejemplo sino que tengan la capacidad didáctica y pedagógica para formarlos" (p. 46). Por su parte, la delegada estudiantil se posicionaba a favor de priorizar saberes de «artistas en carrera», tras considerar la necesidad de incluir en la formación aspectos que posibilitaran a los futuros egresados "tener cierta inserción laboral concreta" (p.14). Sostendría por ello que los profesores del nivel universitario debían ser "artistas empapados de la realidad (...) [para] poder transmitir todo aquello (...) relacionado (...) con situaciones muy concretas. Cómo se presentan proyectos, cómo se encara la realización de una muestra, cómo se enfrentan los problemas de comercialización, etc" (p.14). La propuesta aparece vinculada con el problema que la estudiante encontraba en la formación ofrecida hasta el momento en el nivel terciario, esto es, el marcado "abandono de la práctica artística profesional" de profesores a causa de su dedicación a la enseñanza; tal situación, a su entender, inducía a los estudiantes a "aislarse del medio productivo real", efecto que valoraba como adverso para la formación de los estudiantes (p.14).

En dirección similar a la delegada estudiantil, el pintor C. G. -de extensa trayectoria artística y uno de los referentes externos consultados en esa situación de transición- atribuiría implícitamente una Vn a la enseñanza académica contemporánea local al observar la ausencia de muchos artistas destacados, cuya presencia destacaba favorablemente en su propia formación: “(...) gente como Macció o Noé y muchos otros artistas no enseñan en las escuelas, y esto crea una diferencia notable. Yo tuve la suerte de tener (...) a profesores de primer nivel, como Lucio Fontana y Antonio Berni” (p. 53). De aquí que afirmaba: "Una orientación en el campo de la enseñanza artística debería ser dada fundamentalmente por gente que está produciendo, para formar personas que realicen obras" (p.53). Solidaria con tal concepción, la docencia en artes debía circunscribirse a un tramo de especialización posterior al grado, “(...) Igual que cualquier otra profesión como (...) la medicina, donde no se busca sacar docentes, sino que los médicos sepan curar” (p.53); consideraría entonces que el requerimiento de titulaciones para el desempeño docente (demandado por las normas del sistema) debía revertirse por encontrar que “limitaba mucho las posibilidades [y que, de no suprimirse ese requisito, se perdería] algo muy valioso que tiene que ver con una experiencia muy concreta” (p.53). Respecto a su posición sobre la innecesaridad de titulaciones *ad hoc* para la enseñanza, anticipaba la fuerte crítica que suscitaría en los profesores (p.53).

Reservando algunos comentarios sobre estas dos posiciones para más adelante y antes de pasar a las valoraciones de las PEyAAV colectadas en los futuros licenciados y profesores de artes visuales años más tarde, se considera necesario ampliar la indagación respecto al interés por los artistas para el desempeño del rol docente.

### *3.1.b. Sobre la preferencia de artistas destacados para el desempeño del rol docente*

La Vp atribuida al artista como actor a cargo del despliegue de las PEyAAV se manifiesta en el discurso de numerosos artistas locales contemporáneos que transitaran las formaciones ofrecidas en las escuelas de la ciudad y da cuenta de los distintos valores que reconocen sobre ese rol. En concordancia con esa prevalencia, la mención en el catálogo de la muestra *Las manos en la masa* (Constantín, 2003), destaca dicho valor entre varios pintores en formación y ex compañeros de la Escuela Nacional de Bellas Artes “Manuel Belgrano” entre 1972-1976, aún sin dar cuenta de los motivos de tal apreciación: “De los maestros de la escuela retienen a Aída Carballo, Horacio March, y casi poco más” (p. 17). En cambio, en la entrevista

realizada a Adolfo Nigro (2007) publicada en *El Monitor de la Educación*, dicho valor se expresa en relación con su tránsito inicial por la misma institución pero en función de la Vp de los recursos empleados (v.gr. modelo vivo) y/o métodos ofrecidos en las PEyAAV por artistas-enseñantes vinculados a tendencias estéticas estabilizadas y, aun más tarde, en talleres privados de otros artistas a los que asistió:

(...) fue hasta que tuvimos como profesores a Aurelio Macchi y a Antonio Pujía, que trabajaban con modelo vivo. En el '57 conocí a Víctor Magariños que tenía otro método más cercano a la Bauhaus (...). Pujía (un admirador de Joaquín Torres García) (...) nos hizo conocer el pensamiento del artista uruguayo y, de esa manera, nos acercamos a los contemporáneos. (...) en 1966, en Montevideo, Uruguay, me vinculé con el Taller de Torres García que dirigía José Gurvich. (...) Allí aprendí un enfoque que resulta fundamental para mí, que es llevar lo plástico al objeto funcional (...), y que es otro de los aspectos que Gurvich, mi maestro, tomó del suyo, Torres García. (Nigro, 2007, p. 59).

En el relato del graduado R.M.P, entrevistado por quien suscribe esta tesis, la Vp de los artistas-docentes que con entusiasmo y cierta nostalgia destaca de su época de estudiante entre los '60 y los '70 -“Ah...! Grabado con Aída Carvallo..., López Anaya...! Qué te parece...?! Eso era impresionante...!”- se revelan como sustrato de esa jerarquía componentes ligados al dominio simbólico y de la afectividad -i.e. dar clase con el *saco puesto* pero se ensuciaba para ayudarte a entintar el taco<sup>46</sup>... Otra nos mostraba *originales de estampas japonesas del abuelo...*; dar *cuidados* a los alumnos-. En García Martínez (1985) esta distinción se hace de modo más amplio -aun sin dar nombres- pues destaca la jerarquía superior del artista sobre la de la reconocida en el enseñante por la función concebida a aquel para reasegurar, según se observa, la continuidad de la estructura, su reproducción:

---

<sup>46</sup> Se refiere al trozo de madera preparada empleada para realizar la técnica de xilografía en grabado.

Maestros no son solo los que enseñan un oficio, meritorio por cierto, pero también, limitado: maestros son asimismo los que imponen su enseñanza con la obra que muestran periódicamente. Cada pintor es un maestro. A su alrededor se agrupan muchos discípulos que a su vez, en el decurso del tiempo, crean otros talleres. (García Martínez, 1985, p.157).

Cabe señalar en esta última referencia que, concibiendo que esa alta jerarquía asignada a los pintores por la función que se les adjudica -desarrollo de nuevos talleres «con el tiempo»- presupone, por un lado, una potencia notable atribuida a la expectación directa de la obra artística expuesta y, por otro, el mérito restringido que explicita sobre la tarea desplegada por los maestros dedicados (sólo) a la enseñanza de un (mero) oficio. Atendiendo las preocupaciones de los docentes noveles, expertos y en formación ante su rol docente actual o futuro, tras las valoraciones de las PEyAAV de los futuros licenciados y profesores que siguen se sumarán algunas concepciones de enseñanza retomando en principio este apartado.

### 3.2. Valoración de las PEyAAV según los futuros licenciados

La palabra de representantes estudiantiles<sup>47</sup> en torno a las PEyAAV transitadas en el nivel universitario comenzando este siglo muestran los distintos aspectos que concitan su atención dando lugar a mayores especificidades de interés para esta investigación. En esa dirección, en relación con la consulta sobre los **métodos de enseñanza y aprendizaje**<sup>48</sup> su respuesta se orienta hacia la consideración de ciertos rasgos vinculados con el rol docente. En esa dirección se refieren la alternancia de tácticas Vp y Vn al observar grados heterogéneos de compromiso (como responsabilidad, valor destacado positivamente) y de colaboración de parte de aquellos; así distinguen a su entender a algunos que "*no se lo toman en serio*" o no colaboran (o lo harían en un grado no significativo)<sup>49</sup> de los que sí lo hacen ampliamente, siendo éstos

---

<sup>47</sup> Se trataba de cursantes de la carrera Licenciatura en Artes Visuales, representantes por el claustro de Estudiantes, en ocasión de referirse a las asignaturas centradas en el hacer artístico de modalidad taller, cuyo cursado es compartido con los estudiantes del Profesorado en Artes Visuales.

<sup>48</sup> En adelante, el texto entre comillas indica la transcripción de la palabra de estudiantes en la entrevista y en negrita los indicadores definidos por la CoNEAU para la instancia de Autoevaluación Institucional, establecida por la Ley de Educación Superior N° 24.521.

<sup>49</sup> "Cada uno lo enfoca diferente, con distinto grado de compromiso (...) muchos no se lo toman en serio. El compromiso es lo fundamental"; "algunos colaboran muchísimo y otros no."

quienes les suscitan, con su acción, una motivación para su obrar en tanto estudiantes –i.e. aprender, investigar-.<sup>50</sup> Resulta concordante con este reconocimiento favorable su atención -no obstante el contraste- sobre la inasistencia recurrente de ciertos docentes<sup>51</sup>.

En relación con las **actividades** de las PEyAAV, la palabra de los estudiantes habilita la distinción entre lo que podrían denominarse (retomando sus preferencias y gestos) *formas generosas*, con Vp tácita (dado que otorgan al alumno la posibilidad de elección entre distintas opciones de resolución) y *formas dogmáticas*, con Vn tácita (pues implican sólo una única posibilidad de resolución, indicada además con cierta rudeza por el mismo docente).<sup>52</sup> Asimismo, en las actividades concitan su atención otros rasgos que suscitan su tácita Vn; entre ellos, pueden distinguirse por las implicancias que los estudiantes entienden, por un lado, la reiteración prolongada de la enseñanza de determinados procedimientos técnicos con soslayo de otros incluidos en la asignatura (que expresan el tedio por la redundancia en el hacer como por la transgresión de lo prescripto desde el currículo respectivo)<sup>53</sup>, o la percepción de conductas agresivas (en tanto les resultan inhibitorias para su obrar)<sup>54</sup>. Por otro lado, las implicancias que encuentran derivadas de distintos aspectos ligados a la enunciación de las consignas de actividad, tales como la frecuente falta de claridad -en tanto les resta seguridad para su resolución-, o la inclusión de componentes prescriptivos que encuentran contrapuestos con sus concepciones acerca de «lo artístico», con la búsqueda/selección de procedimientos y materiales (según sus preferencias personales), con las capacidades que reconocen en sí mismos<sup>55</sup>, según pueden entrar en tensión con sus intereses, suscitándoles inseguridad, posibilidad que (en particular) se ve incrementada en las instancias de evaluación en tanto se reconocen como restricciones a su obrar.

---

<sup>50</sup> Respecto a la actitud de los docentes que encuentran colaboran refieren que “hace que te enganches más, que investigues, según te lo enseña el profesor.”

<sup>51</sup> Uno de los entrevistados puntualizó (especialmente, respecto a los profesores titulares) que “en ciertos casos sólo van a la primera y a la última clase”.

<sup>52</sup> “Hay docentes que no se guardan nada, que te dan opciones; otros te dicen «hacé así» (sic). [La estudiante golpea con su mano fuertemente en la mesa, enfatizando con el gesto agresivo el dogmatismo de ese tipo de comunicación.]

<sup>53</sup> Según su experiencia, referían a los “profesores que van todas las clases para enseñar lo mismo, en cambio de poner en acto la enseñanza de mayor cantidad de técnicas tal como exige la asignatura.”

<sup>54</sup> “[Nombra un docente] es super agresivo; te bloquea”.

<sup>55</sup> Entre otras referencias de los estudiantes en relación con las consignas se encuentran: “En una cátedra te exigen láminas pulcras, que excluyen lo artístico (...)” –refiriéndose a una dedicada a la representación gráfica desde el dibujo-; “«Hagan una monografía de un artista que les guste», pero no se podía tomar a cualquiera porque tenía que ser sobre artistas del informalismo; no estaba clara la consigna”; “No sabés bien de dónde agarrarte, eso pasa un montón; no están claras las consignas.”

Sobre estas instancias de **evaluación** aparece destacado de modo explícito el desconcierto generado no sólo ante la percepción de una pluralidad de criterios de evaluación advertida en las distintas asignaturas sino también por el carácter eventual del acceso a la comprensión de esos criterios. En este sentido, los estudiantes afirman que esta alternancia depende exclusivamente de que el/la docente aprecie que esos criterios sean comprendidos por ellos, en cuyo caso les aporta explicaciones *ad hoc*; si no lo aprecia, las explicaciones son omitidas.<sup>56</sup> La tácita Vp de estudiantes respecto de esta acción docente para la comprensión de los criterios de evaluación se distancia de la que se revela al acceder a algunos actos ocurridos en escenas de evaluación evocadas por ellos, acontecidos en privado o en público (en presencia, al menos, de otros pares estudiantes).

Se trata de actos en los que los estudiantes percibieran diversas preferencias y/o intervenciones corporales de docentes y que, por la naturaleza o el estilo de unas y otras, les han resultado arbitrarias, hostiles, dogmáticas, autoritarias o inconsistentes, según puede inferirse de sus relatos en tanto refieren a la percepción de: el empleo de una enunciación devaluatoria hacia el estudiante o su producción<sup>57</sup>; el redireccionamiento compulsivo del estudiante hacia otra institución de enseñanza artística de grado inferior y gestión privada, por ciertos rasgos estilísticos de su producción<sup>58</sup>; agravios<sup>59</sup>; reconvenciones ante solicitudes no ejecutadas<sup>60</sup>; retiro abrupto de trabajos de estudiantes de los tableros donde se encuentran

---

<sup>56</sup> Respecto a estas instancias, entre otras referencias de los estudiantes se encuentran: "Creo que no tiene solución. Siempre hay un grado de arbitrariedad, cada docente tiene un criterio diferente. A veces se comprende y otras no (cuando al docente no le importa explicarlo)".

<sup>57</sup> "En el Curso Preparatorio [Curso Preuniversitario de Ingreso] le dijeron a una alumna sobre su trabajo "Nena, esto es patético" [al proferir la frase recrea el gesto facial de desagrado percibido en el docente que calificó el trabajo]".

<sup>58</sup> "Si el dibujo del alumno es esquemático, algunos docentes te mandan a la NE...", siglas del nombre de un establecimiento educativo en artes y diseño de nivel terciario de la ciudad de Bs. As.

<sup>59</sup> El estudiante refiere con voz alta y agresiva la expresión "Tenés mierda en la cabeza?!" (sic) que escuchara de un docente ante la visualización de un trabajo de una compañera.

<sup>60</sup> "«Te pedí que hicieras esto y no lo hiciste...!»[Recrea el enojo de la docente poniendo el ceño tenso, elevando el tono de voz, y señalando enérgicamente con el dedo índice hacia adelante –hacia el alumno–]. Yo me autoevalúo; experimenté con todos los materiales pero no con lo que ella [la docente] dijo, que era pegar botones en la superficie [recrea en simultáneo la acción evitada bajando la mandíbula inferior con la lengua laxa y la mirada perdida, a la vez que con una de sus manos repite con automatismo el gesto de apoyar/pegar botones sobre una superficie, como una repetición mecánica contraria a las capacidades intelectuales que se autorreconoce]."

adheridos<sup>61</sup>; aplicación intempestiva de color sobre la producción del estudiante para modificarla simultánea a la indicación imperativa de tal ejecución<sup>62</sup>.

Por lo expuesto, cabe señalar la complejidad que entran para los estudiantes estas instancias por la dificultad para precisar el sentido de los criterios dispuestos -en particular aquellos que encuentran (*ex profeso*) no explicitados-, como también para transitar, más allá del desconcierto, todo el espectro de sanciones externas e internas que parecen orientarse para suscitarles vergüenza o humillación por su propio obrar o ser, de modo que puede presuponerse el debilitamiento –o la extinción- de la confianza y la seguridad en sí mismos y en otros que ameritan estas ocasiones.

### 3.3. Valoración de las PEyAA según estudiantes del Profesorado en Artes

La consulta a estudiantes avanzados de un Profesorado en Artes<sup>63</sup> habilita el reconocimiento de otros aspectos observados en la valoración de las PEyAAV y al valor asignado por ellos a las acciones de los docentes encargados de sus despliegues<sup>64</sup>. Entre las expresiones vinculadas a la esfera de las PEyAA, y que en particular refieren a tareas propias de la configuración preliminar de las instancias de enseñanza y aprendizaje ideada por docentes, las expresiones concurrentes con una Vn comprenden atributos en base a algún aspecto faltante u omitido, sea de: vinculación entre los contenidos de una clase con los de la siguiente<sup>65</sup>; de variedad de las prácticas<sup>66</sup>; de la enseñanza de contenidos significativos de la asignatura en función del desconocimiento del [presunto] profesor<sup>67</sup>.

---

<sup>61</sup> "Tiene que haber una evaluación rigurosa de los profesores por parte de los alumnos, hay locos; se 'ponen chapa' y despegan trabajos de los tableros [representa la escena con su mano como tironeando abruptamente los trabajos que refiere]; dicen que antes los rompían; hay mucho autoritarismo."

<sup>62</sup> "Una compañera en las primeras clases había hecho una figura humana realista con la piel color piel; la docente le dijo «ponele verde al cuerpo» y agarró y lo puso sobre el trabajo de la alumna [recrea en el aire la aplicación con rudeza del color]."

<sup>63</sup> La consulta fue realizada a un grupo de estudiantes del Profesorado en Artes en los distintos lenguajes artísticos del IUNA en el año 2004, en relación con un trabajo práctico sobre descripción de prácticas transitadas para el aprendizaje de los lenguajes artísticos en el marco de la asignatura *Didáctica y Metodología de la Educación Artística 2* (a cargo de quien suscribe esta tesis), ubicada al final de la carrera de Profesorado de Artes. En ese período, que podría denominarse aún de transición al nivel universitario, el Instituto ya se encontraba normalizado.

<sup>64</sup> La totalidad de las expresiones originales se han dejado en su forma original a fin de adjuntar en esta investigación el registro completo de éstas, excepto en ciertos ejemplos que se han fragmentado en tanto remiten a más de una categoría.

<sup>65</sup> "Los contenidos de una clase no se relacionan con la siguiente".

<sup>66</sup> "Todas las clases son iguales"; "Las actividades planificadas son monótonas"; "la clase no tiene variedad".

<sup>67</sup> "Recorta los contenidos remitiéndolos solo al género que domina, excluyendo los restantes que incluye la asignatura."

En oposición a lo anterior, algunas expresiones dejan advertir los atributos reconocidos sólo en su Vp, sobre esta fase de las PEyAAV: uno, la implementación de estrategias didácticas para la articulación de contenidos<sup>68</sup>, y otro, la organización adecuada de trabajos prácticos<sup>69</sup>.

En relación con las fases de interacción (que refieren al encuentro efectivo de profesores y estudiantes en la clase), se hace posible la distinción de los siguientes atributos: d) la promoción de discusiones desvinculadas del interés de los estudiantes, del tema de la clase, o la materia<sup>70</sup>; e) la recurrencia del empleo de consignas que comportan posibilidades de resolución restringidas a una opción<sup>71</sup>; f) la inadecuación de los criterios de evaluación, en tanto resultan restrictivos (correcciones limitadas a *ciertos* estudiantes), superficiales (por el escaso tiempo dedicado a la tarea), o, eventualmente, especulativa (evaluar elogiosamente un procedimiento realizado de modo incorrecto para evitar la inasistencia de los estudiantes a la clase)<sup>72</sup>; g) los criterios de calificación, en tanto remiten a modalidades carentes de fundamentación, incomprensibles, o arbitrarias<sup>73</sup>; h) la inseguridad sobre los propios conocimientos a enseñar<sup>74</sup>; i) la restricción de las habilidades para transmitir en contraste con su capacidad artística<sup>75</sup>; j) la falta de respuesta a las consultas formuladas<sup>76</sup>; k) la omisión de instancias explicativas<sup>77</sup>; l) la manifestación de rasgos adversos de la personalidad o del carácter (hacia estudiantes o pares), que refiere a la mención de actitudes o intervenciones monótonas, tediosas, egocéntricas, desalentadoras, apáticas, hostiles, insultantes, autoritarias<sup>78</sup>.

---

<sup>68</sup> “Utiliza ‘clases puente’ que conectan un tema con otro”; “Recupera siempre los contenidos expuestos con anterioridad.”

<sup>69</sup> “Trabajos prácticos bien organizados.”

<sup>70</sup> “Promueve discusiones que no revisten interés para los alumnos ni pertinencia con el tema expuesto o la materia.”

<sup>71</sup> “Enseña las tareas solo para que se realicen de un modo único, tal como lo hacía antiguamente”; “Estimulan [reproducir] la copia de trabajos de artistas conocidos.”

<sup>72</sup> “Corregía a ciertos alumnos”; “La evaluación se entrega en cinco minutos.”; “En la motivación se ‘pasa de rosca’, «¡Qué bien que lo hacés!», y estaba mal, pero era para que fueran a clase los alumnos.”

<sup>73</sup> “La calificación es incomprensible e inexplicada; es una sorpresa negativa”; “Supedita la nota final a una única instancia evaluativa”; “Promocionamos todas porque «éramos todas divinas.»”.

<sup>74</sup> “Explica atajándose que tiene que tener un apunte porque si no, ‘se pierde’.”

<sup>75</sup> “No tiene habilidad para transmitir (aunque es excelente artista)”.

<sup>76</sup> “Desmotiva, no responde a las consultas.”; “Se le pide explicaciones y no las da.”.

<sup>77</sup> “No explicaba nada (...)”.

<sup>78</sup> “Monótona, aunque sabe mucho (...)”; “Aburrido, sin incentivos (...)”; “Habla siempre desde él, tiene ideas pero trata de no meterse mucho.”; “Inhibe al alumno”; “Es brusca en las correcciones, alterando negativamente en el clima de trabajo de los alumnos”; “Entiende ‘motivación’ como orden emanada de sí misma”; “Interrumpe los trabajos [durante su realización] y evita el clima [apropiado] cuando el alumno trabaja.”; “Desmerece los ejemplos de los alumnos.”; “Agrade a los alumnos: ‘Tenés mierda en la cabeza’, también a los ayudantes.”; “No motiva ni nada...; su presencia tira abajo.”; “Es super egocéntrica; ‘tira’ el curriculum [artístico] desde el primer día de clase.”; “Adula exageradamente el trabajo de los alumnos (aunque estén incorrectos), para

En contraste con lo anterior, algunas expresiones sobre esta fase de las prácticas dejan advertir atributos reconocidos sólo en su Vp como: coherencia interna –que “*permite un cierre de todo lo abordado, del principio al fin*”-; cumplimiento del plan de clase –de la “*planificación prevista*”-; admisión del disenso ideológico; admisión de la expresión de saberes previos del estudiante sobre los temas objetos de la clase.

### 3.3.1. Acerca de la valoración de las PEyAAV en el nivel superior

De modo semejante a lo observado sobre las narrativas de las PEyAAV escolares, la pretensión del conocimiento, del aprendizaje y el valor positivo de la mediación docente en estas PEyAAV también parecen subyacer de modo predominante en el conjunto de los estudiantes universitarios (de Profesorados y de Licenciatura) y las autoridades, aunque en casos del NS no se explicitan preferencias vinculadas a gustos personales ni contemplan la ponderación de factores de cierto grado de abstracción o puesta en jaque del estatus del arte - «los prejuicios sociales por los que se desvalora el arte», «las instituciones educativas que no valoran al arte o lo soslayan», «el desinterés de los pares por las artes », o «la falta de respeto de los pares por las PEyAAV» en relación con las PEyAAV escolares-, sino que se centran en valoraciones referidas a distintos componentes de las PEyAAV, donde eventualmente se suman elementos que hacen a un «pasado de las PEyAAV». Por otro lado, comparten también con las narrativas referidas a las PEyAAV escolares el mayor detenimiento en los aspectos configuracionales didácticos concurrentes con la Vn de éstas.

En este sentido, las palabras de estudiantes expresan nuevamente (como en el caso de la V de las PEyAAV escolares) la parcial alteración o ruptura de la simetría entre la obligación de los profesores a enseñar y el derecho de los estudiantes a aprender, y que entran asimismo la pretensión de hacerlo a través de PEyAAV que incorporen atributos tales como variedad, coherencia, armonía, justicia, libertad, y respeto. En esa dirección, la alteración de tal simetría resulta comprensible en atención a ciertas vivencias que para ciertos estudiantes suscitan (al menos) una parte de las PEyAAV: tedio por la monotonía de las actividades -presente en las narrativas de los ingresantes en relación con las PEyAAV escolares de Vn- o por el empleo *inapropiado* de recursos didácticos (v.gr. promoción del debate sobre un tema irrelevante para

---

*retenerlos en su clase*”; “*Remite nostálgicamente a su pasado artístico*”; “*Sin ganas, desprolija, tarde, sin saber qué iba a dar.*”

los estudiantes o sin vínculo con la materia de estudio); desconcierto por la incomprendibilidad de las instancias de evaluación –aludida también críticamente por las autoridades institucionales y los ingresantes- y/o por las de calificación, o por la incoherencia de la secuenciación de los contenidos propuestos o su reiteración (destacada también por las autoridades y los ingresantes); irritación ante la falta de instancias explicativas (expresada, al igual que lo hicieran los ingresantes, por las autoridades). Pero además, la palabra de los estudiantes universitarios muestran que la alteración de esa simetría parece tornarse ya en ruptura cuando las PEyAAV transitadas les suscitan vivencias tales como de destrato por la aparente indiferencia de docentes ante sus consultas; de hostilidad y/o irrespeto, por el lenguaje o las actitudes de algunos profesores; o de avasallamiento, por la arbitrariedad de las consignas de actividad o de evaluación.

Por último, en atención a los aspectos concurrentes con la Vn de las PEyAAV según las autoridades institucionales y los actos que refieren, la ruptura que ellos observan se localiza en el dominio convencional, esto es, el que incluye situaciones reguladas por normas propias de cada contexto institucional y validadas por el consenso (definido por Turiel, según Barreiro en Carretero y Castorina (comps), 2012, p.209). Y a su vez, en tanto estos actores especifican una serie de condiciones concurrentes con la continuidad de ciertas estructuras en las que esas PEyAAV se habrían desplegado, la Vn de éstas es concebida como problema inherente a las instituciones de enseñanza artística en virtud de su estructuración. En este sentido, se hace preciso incorporar –aunque más no sea que a modo de apunte para futuras investigaciones- algunas concepciones de actores con tránsitos en las instituciones locales identificadas en el marco de esta investigación exploratoria. Entre ellas, las que refieren a la atención sobre el lenguaje y su manifestación concreta -el habla- resultan de interés para esta investigación dada la centralidad del lenguaje como medio primario para la provisión de sentido en la producción de interacción referido por Giddens, por lo que se considera oportuno examinar otras referencias del campo en esa dirección a fin de ampliar lo relevado sobre las PEyAAV del NS (y concurrente también con lo expuesto sobre parte de las escolares), dimensión que se incorpora en el acápite siguiente.

### **3.4. Acerca del habla en la enseñanza de las artes visuales**

En atención a las variadas referencias vinculadas al habla (como actos de lenguaje) de docentes en las instancias interactivas de las PEyAAV y a su recurrente mención como aspecto

concurrente con su Vn, se han colectado algunos hallazgos que, aunque escasos, remiten a empleos del lenguaje en situaciones de enseñanza y aprendizaje que aluden a intervenciones orales de enseñantes caracterizadas por su eventualidad y por la reducción extrema de su volumen. Estas eventuales referencias, no obstante, permiten el encuentro de información significativa para observar el fenómeno de V de las PEyAAV focalizando el componente «lenguaje en la enseñanza», tanto desde quien *reconoce* esa restricción como desde quien la *produce*.

El primer ejemplo se constituye a partir de la Vn implícita en las expresiones referidas por E. Petorutti (1968) en su libro *Un pintor ante al espejo*, acerca de la restricción del empleo del habla que advirtiera en su profesor de la academia; dicha valoración responde al reconocimiento de la ausencia de una mediación específica en situaciones concretas de trabajo y en copresencia en clase profesor y estudiante. Según especifica Pettoruti, las palabras de su profesor en la Academia a veces se reducían a un “Siga...” y que éste, a pesar de escuchar sus dificultades "se cuidaba muy bien" de explicarle cómo resolver un volumen a través del empleo del color, dejándolo continuar equivocándose con su modo de intentarlo (p.19), lo que revela su descontento al asumir que ese «cuidado» -esa abstención de obrar de otro modo- complicaba (innecesariamente) la resolución acorde a sus pretensiones de su tarea, y por ello, esperada. La concepción implícita del aprendizaje en Pettoruti supone por eso la potencialidad del lenguaje verbal por la atribución implícita de cierto valor positivo atribuido a la palabra del profesor en situación de aprendizaje. En otra referencia, en cambio, el señalamiento explícito de un empleo restringido del habla del profesor en la enseñanza no comporta V alguna en tanto resultaría innecesaria, pues la Vp de la enseñanza promovida más bien por «contagio» (según esta concepción) se adjudica a otro elemento reconocido como excepcional: la «acción irradiadora de la extraordinaria personalidad de pintor y dibujante» del artista cuya enseñanza se procura referir y en la que se reconoce una Vp de la libertad expresiva y el desapego por metodologías académicas homogeneizantes. Se trata de Diego Pro, citado en García Martínez (1985), quien expresaría sobre Lino Spilimbergo: “Enseñaba a artistas en formación (...) casi sin palabras, por contagio, con el ejemplo, por la acción irradiadora de su extraordinaria personalidad de pintor y dibujante. Su elección permanente era la libertad expresiva, sin academias ni moldes uniformados” (p.152). El modo en que otro estudiante interpreta el habla restringida del mismo enseñante resulta también de interés a los efectos de observar los supuestos y concepciones que operan en la construcción de sentido de los actores, por cuanto retiene el valor de las sanciones

positivas internas referidas a las ocasiones de evaluación procesual. En este caso es Audivert (citado en García Martínez, 1985) quien refería cómo actuaba Spilimbergo:

Un caballete, una tela; Spilimbergo observa, medita; un alumno que retiene su aliento esperando la palabra del maestro. Al final, llega. Su voz pausada, emotiva, sincera, surge con tono paternal. Su austeridad habla de su saber. No da consejos: enseñanza, dice, explica y con un "está bien, compañero, siga!" dicho en tono seco y contundente, manifiesta su conformidad. Es en estos momentos cuando se entabla el verdadero diálogo –comunidad entre maestro y alumno- sin que aparezca la jerarquía inhibitoria del primero. (Audivert, citado en García Martínez, 1985, p. 152).

Por otra parte, las menciones halladas en dos actores que refieren al habla restringida del profesor desde su producción misma (es decir, enseñantes refiriéndose a su propio discurso) dan cuenta de motivos bien distintos aunque con semejanzas: en uno de ellos, Urruchúa (1971), en su libro *Memorias de un pintor*, refiere la restricción de su habla en la situación de enseñanza y que circunscribe sólo al discurso explicativo, disminución que fundamenta en la dificultad del dominio sobre ese tipo de discurso, rasgo que concibe como común a todos los pintores por autoreconocer como propio *otro* lenguaje: "Nada referente a explicaciones es fácil para un pintor ya que su medio de expresarse es otro (...) (p.133). Asimismo y aunque no pueda afirmarse, es ese *otro lenguaje* el que pareciera estar jerarquizado positivamente en el enunciado y, en ese sentido, la respuesta dada por el pintor y ensayista francés André Lothe a un amigo de Urruchúa al invitarlo a dar unas conferencias en Buenos Aires, muestra también ese rasgo; según reproduce en su libro el mismo Urruchúa, Lothe "Contestó casi molesto que él no era conferencista sino pintor" (p. 207).

No obstante las limitaciones asumidas por Urruchúa, también él refiere ocasiones en las que diera lugar al despliegue profuso de la palabra con sus discípulos, aunque distinguiendo en ese caso la restricción de su claridad y, eventualmente, de la moderación de su tono en momentos de disenso, con efectos adversos en los estudiantes (la molestia que él mismo reconoce, el temor que supone la brutalidad o tiranía que se autoatribuye expresamente):

Yo hablaba y hablaba a veces tardes enteras (...) Sabía yo que no se me entendía bien; además la gente quería aprender; no le importaba *descubrir*<sup>79</sup>, porque creían seguramente en la pedagogía del arte y se molestaban a veces por la dirección, no admitiendo siempre, en consecuencia, mis argumentos. Reconozco que en algunas ocasiones fui brutal, fanatizante, tiránico, sin tolerancia (...). (Urruchúa, 1971, p. 227).

Por último, cabe decir que si bien la diferenciación de una y otra palabra resulta precisa, no puede establecerse de modo taxativo la intencionalidad del empleo restringido. En cambio, en el caso del graduado entrevistado R.M., también enseñante, la intencionalidad del empleo restringido de la palabra es prácticamente explicitada, en tanto dicho rasgo parece constituirse en una suerte de estrategia o *reactivo* del habla del estudiante, según el sentido advertido en su respuesta en momento de referir a las instancias de interacción de las PEyAAV<sup>80</sup>: “Se pone [al arte] sobre la mesa<sup>81</sup>; robame lo que puedas... Exigime...; pedime... (...)”<sup>82</sup>. Tal procedimiento deviene tácitamente legitimado en el mismo discurso del profesor por su concepción del arte como práctica de jerarquía superior, que distingue de otras de jerarquía inferior y constituidas por oficios sujetos a reglas técnicas, transmisibles (fácilmente) a cualquier sujeto; así, desde esta concepción, la formación en la práctica artística, por el contrario, comporta la concurrencia de *ciertas habilidades singulares interiores* con que se encuentran dotados los sujetos (según su concepción): “No es un oficio; el arte es el arte. El oficio no es técnica; oficio es lo que tiene un talabartero<sup>83</sup>. Pero también la 'maña'... lo 'mañoso' de la técnica que está dentro de cada uno.” No obstante, para el mismo profesor, el habla en las PEyAAV que despliega es (implícitamente) portadora de un valor prestigiado que se destaca con nitidez por sobre el concedido al de hacer pictórico (oficio del pintor), según se observara ante la solicitud de

---

<sup>79</sup> Cursivas en el original.

<sup>80</sup> Las expresiones incluidas constituyeron la respuesta del graduado entrevistado ante la repregunta sobre en qué consistía “demostrar el arte”, expresión que él diera luego de afirmar la imposibilidad de enseñar el arte.

<sup>81</sup> El entrevistado apoya a la vez enérgicamente la mano en la mesa situada entre él y quien suscribe esta tesis (a los efectos, la entrevistadora), incorporándose ligeramente hacia adelante.

<sup>82</sup> El entrevistado escenifica una situación hipotética ante un alumno destacando un gesto facial y sonrisa desafiante, levantando un poco su mentón y luego bajando la cabeza, algo inclinada, manteniendo la mirada.

<sup>83</sup> El graduado entrevistado hace un gesto breve y enfático de desagrado y estupor ante el posible reconocimiento tácito de la igualdad de jerarquías de la labor artística y la labor artesanal.

descripción de una de sus clases: “Un encuentro en el laboratorio; eso es una clase mía... ‘si quieres pintar, pintá en tu casa... Acá vamos a hablar’<sup>84</sup>. Hay que hablar... (...)”.

En dicho testimonio, entonces, es justamente la reactualización de ese atributo interior e intransferible del *genio*, aquí como «maña o mañosidad» de los sujetos, técnica particular o *maniera* -según los italianos del Renacimiento- que es el valorado positivamente en estudiantes, sin que la acción de pintar, en consecuencia, comporte un valor significativo para él; así, en tanto proceso devaluado, el de elaboración de la obra puede ser excluido de la escena de las PEyAAV, al igual que las oportunidades de eventuales consultas de estudiantes y de seguimiento y retroalimentación.

Lo anterior permite distinguir unas concepciones del lenguaje valiosas para este estudio:

*3.4.1. a. El lenguaje del enseñante como medio anodino.* Esta concepción presupone la insignificancia del empleo del lenguaje verbal toda vez que se presente de modo exiguo y no conlleve valores apreciables para el aprendizaje; se reconoce como un acto de mezquindad (pues se presupone como una abstención o reserva voluntaria del empleo del lenguaje), generando frustración en el estudiante.

*3.4.1. b. El lenguaje del enseñante como medio prescindible.* Esta concepción presupone la innecesariedad de la aplicación del lenguaje verbal al reconocer a la obra plástica como portadora de ciertos atributos destacados favorablemente que constituyen *per se* un medio para que el aprendizaje se concrete de modo espontáneo, por *contagio* (según se relevara), como contacto que influencia directamente a quien lo mira (*i.e.* el estudiante), 'transmitiéndole' aquello que debería aprender. Por lo anterior, esta concepción presupone –al menos y en principio- un estudiante poseedor de esquemas consolidados de percepción y apreciación con antelación a la situación de interacción de la instancia de enseñanza y aprendizaje.

*3.4.1. c. El lenguaje del enseñante como medio difícil de aplicar y ajeno al rol de pintor.* Esta concepción explicita la propia dificultad de dominio del enseñante sobre el recurso del lenguaje verbal -en el caso visto, circunscripto al discurso explicativo- sin que pueda ser compensado por la apelación al empleo profuso de la palabra, dado que en esa circunstancia se autopercibe pérdida de claridad y moderación del tono hacia los estudiantes, en especial en instancias de

---

<sup>84</sup> El graduado entrevistado afirma a modo de respuesta eventual a un alumno, reforzando gestualmente con su mano apoyada reiteradamente sobre la mesa.

disenso. En tanto la dificultad del empleo se atribuye a que el lenguaje propio de los pintores es *otro* (que no es definido), se advierte a su vez que el lenguaje verbal se concibe también como *lenguaje ajeno al rol de pintor*. Por lo anterior, la dificultad de dominio sobre el recurso explicativo afectaría la comprensión del discurso docente, mientras que la ajenidad del lenguaje verbal puede instituir una suerte de «renuncia justificada» al empleo de tal recurso desentendiéndose del valor que éste entrama en la interacción que supone la instancia de enseñanza y aprendizaje, más aun considerando que la falta de precisión del lenguaje y la moderación en su empleo –v.gr. preservación del respeto y la pluralidad de discursos; omisión de insultos- debilitan la potencia de eventuales momentos de debate reduciendo la posibilidad de intercambios significativos que colaboren a la construcción de aprendizajes y, en particular, al desarrollo del pensamiento crítico.

*3.4.1. d. El lenguaje del enseñante como medio táctico.* En tanto esta concepción refiere a la voluntaria abstención del lenguaje del enseñante a fin de forzar el habla del estudiante hacia el enseñante, de modo que el lenguaje es pensado en este caso como un *reactivo intencional, una táctica* que busca un efecto o resultado preciso: el hallazgo de una característica excepcional del estudiante. Establece, por tanto, un intento comunicativo sólo 'a demanda' del estudiante, por lo que deja librado a éste su posibilidad de efectuar las solicitudes de información o 'consultas apropiadas' que demuestren su excepcionalidad -en el caso visto, finalmente, una *impronta* que poseerían ciertos sujetos-. Presupone (al menos) un estudiante poseedor de la capacidad de autoevaluar su propio aprendizaje para solicitar información -que, eventualmente, le posibilite la permanencia o avance en sus estudios y/o los optimice- y, sobre todo, de unas «características excepcionales» que 'le habiliten' el diálogo con el docente y que, claro está, no todos y todas poseen. De modo que esos presupuestos son justamente los que develan el riesgo que esta concepción entrama. Lo antes expuesto no puede sino apreciarse de modo destacado en esta investigación, en base a su vínculo con las instancias de producción de sentido en la interacción de las PEyAAV, cuestión que llama a atender otros aspectos de interés recogidos a propósito de este estudio y que siguen a continuación.

### **3.5. Sobre la reiteración prolongada de actividades: la rutina en cuestión**

En atención a los sentimientos referidos ante la reiteración prolongada de consignas de actividad en las PEyAAV, cabe retomar algunos aportes teóricos y ejemplos que colaboren a

su comprensión más ampliamente. En este sentido, en *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Sennet ([1998], 2000) muestra dos posiciones respecto al trabajo repetitivo, rutinario, ligadas a las modalidades de trabajo del capitalismo industrial temprano: una, positiva, fructífera y dignificante, sostenida por Diderot en su *Enciclopedia* publicada entre 1751 y 1772, en tanto éste concebía que –por analogía con las artes- la repetición de una operación habilitaba la evolución constante de los procesos de producción mediante el aprendizaje de la manipulación y alteración de cada una de las fases de esa producción (pp.32-34), trabajo que dotaba al hombre de paz consigo mismo (p.35), lo apaciguaba. De este modo, Sennet sintetiza el ideal de Diderot:

(...) si repetimos una operación dada, descubrimos cómo acelerar o aminorar la marcha, aprendemos a hacer variaciones, jugar con los materiales, desarrollar nuevas prácticas, igual que un músico aprende a manejar el tiempo mientras interpreta una pieza. Gracias a la repetición y al ritmo, el trabajador puede alcanzar, según Diderot, «la unidad de la mente y la mano». (Sennet, [1998], 2000, p.34).

La otra postura sobre el trabajo rutinario presentada por Sennet corresponde al planteo realizado por Adam Smith en su obra *La riqueza de las naciones* de 1776. En términos de Sennet, el planteo de Smith mostraba que el trabajo repetitivo resulta destructivo, “ahoga el espíritu (...) conciencia que desarrolló especialmente al considerar la organización rutinaria del tiempo en el nuevo sistema económico” (p. 35), al exigir trabajos cada vez más especializados y en el que el trabajador hace sola una función en esa cadena de producción, y como sintetiza Sennet,

Smith reconoce que dividir las tareas en (...) partes (...) condenaría a los individuos a un día mortalmente aburrido, en el que se pasarían realizando una minúscula porción del trabajo hora tras hora; en un momento dado la rutina se vuelve autodestructiva, porque los seres humanos pierden el control sobre sus propios esfuerzos; la falta de control sobre el tiempo de trabajo significa la muerte mental de las personas. (Sennet, [1998], 2000, p.37).

Retomando palabras más contrastantes de Smith, citado en Sennet ([1998], 2000), “El hombre que se pasa toda la vida dedicado a pocas operaciones... suele volverse todo lo estúpido e ignorante que puede volverse un ser humano” (p. 37), y a la vez, como apunta Sennet recuperando un trabajo anterior de Smith, “la rutina reprime la solidaridad” (p.38). Al respecto ya se ha referido en este estudio que el disciplinamiento que ocurre en las instituciones totales (donde la asimetría de poder, igual que el control, es notable), suele corresponderse con ciertas formas de resistencias de los agentes como modo de autoprotección de la autonomía, de su confianza básica, y habilita la puesta en acto en presencia de otros de ciertos comportamientos usualmente reservados para los espacios privados en regiones posteriores, como ya se ha referido en el capítulo anterior (Giddens, [1984] 2015). En este sentido, estas definiciones se consideran valiosas para comprender el tedio o la ofuscación manifestada por los estudiantes ante la reiteración prolongada de ciertas actividades relevadas también en este capítulo, y que además se revelan en otros testimonios de artistas otrora cursantes en instituciones dedicadas a la formación artística local, incluso con anterioridad al S.XX. En esta dirección, para ver sus efectos en el aprendizaje y en el comportamiento, resulta ilustrativo volver sobre la reprobación de la reiteración de las consignas de actividad a propósito de prácticas de inculcación escolar de valores artísticos de los clásicos, referida por Martín Malharro en 1909 (citado en García Martínez, 1985), en ocasión de recordar su experiencia en la escuela de la Asociación Estímulo de Bellas Artes entre 1882 y 1889:

La enseñanza de estos maestros era (...) anticuada en el fondo, lo que será siempre un grave defecto en todas partes. La copia de estampas primero, en cuya práctica pasábamos años ante reproducciones de clásicos (...); los fragmentos de yeso, después, y las copias de estatuas más tarde, concluyeron por ser una obsesión. Los estudios de "Venus", "Apolo", "Discóbolo", "Fauno", "Gladiador", etc, se repetían agotando el caudal de buena voluntad de muchos de nosotros, que al fin considerábamos todo eso con la perfecta indiferencia y el desgano propio a todo aquello que descontamos como contrario a nuestras simpatías, sentimientos e ideales. Y cuanto más se empeñaban nuestros maestros en ponderarnos todo eso, como la eterna belleza, más nos desprendíamos de Fidias y Policleto. (Malharro, en García Martínez, 1985, p. 87-88).

Una apreciación semejante es referida por Emilio Pettoruti (1968), quien subestimara la enseñanza académica transitada con posterioridad a Malharro por esa rutina, reconociendo a su vez el de no registro de actividad y el de la baja percepción de aprendizajes, factores que en su articulación lo llevarían a optar rápidamente por la autodidaxia:

En la Academia ya no tenía nada que hacer y dejé de frecuentarla. Mi paso por allá habrá durado en total un par de meses, en los que nadie me enseñó nada, si exceptúo lo que aprendí dibujando reiteradamente el pie de yeso, luego una mano, luego una cabeza. Para el caso, tanto valía estudiar en casa, y decidí trabajar por mi cuenta (...). (Pettoruti, 1968, p. 20).

Cerrando este acápite, el testimonio de Adolfo Nigro (2007) en la entrevista incluida en *El monitor de la Educación* muestra la continuidad de métodos encontrados en las PEyAAV de la última década del S. XX: “A los 14 años entre a Bellas Artes, donde se repetía la enseñanza tradicional con yesos (...)” (p. 59). También otras de sus definiciones dan cuenta de la atención sobre el trabajo rutinario, sobre la posible restricción de las capacidades advertidas del rol docente en la enseñanza académica y sus efectos adversos, al señalar que su eventual concentración en la mera corrección de proporciones pueden volver la práctica rutinaria en vez de ofrecer otras que estimulen a los estudiantes en su producción: “Los maestros pueden arruinar una vocación con una metodología retrógrada, que lo retraiga en vez de estimularlo a lanzarse, volviendo el trabajo rutinario. Hay maestros que solo se ocupan de corregir las proporciones” (p. 60). De aquí que destacaría positivamente la formación que él mismo se procuró mediante una variedad prácticas, recorridos formativos, y tendencias estilísticas, que ameritan la apertura de un nuevo acápite.

### **3.6. Las prácticas extraáulicas en la formación de artistas**

Tras las referencias al agobio que pueden conllevar las rutinas propias de muchas PEyAAV, resulta de interés retomar algunos testimonios sobre los sentidos advertidos en diversas prácticas llevadas a cabo en espacios extraáulicos y/o fuera del tiempo escolar, según se recupera de artistas locales más próximos o alejados de este tiempo. Un primer testimonio al

respecto se encuentra en *Memorias de un pintor* de Demetrio Urruchúa (1971), en ocasión de que el mismo pintor recordara algunos aspectos del modo de vida en uno de los talleres donde vivió en su juventud: “Algunas noches, después del trabajo o durante los descansos, se armaban discusiones de tono mayor, que versaban siempre sobre la pintura y sus problemas, el dibujo o la literatura” (p.106).

También el testimonio del escultor Stupía, recogido en el catálogo de la muestra colectiva *Las manos en la masa* por Constantín (2003) ya referido, ilustra holgadamente el valor de las prácticas extraáulicas al explicitar que “lo que menos importaba eran los cursos (...)” (p. 17). La misma autora recuperaría lo expresado por otros artistas ex compañeros del escultor en la Escuela “Manuel Belgrano” en relación con la inclusión de instancias no formales como fuente de aprendizaje, expresando en ese sentido que “(...) el aprendizaje lo hacían al margen de las divisiones<sup>85</sup>, confraternizando en los pasillos, discutiendo en los bares, en las obras colectivas que realizaban para bloquear el acceso a la Dirección durante las tomas” (p.17). Un último ejemplo lo trae nuevamente la palabra de Nigro (2007) al aportar con mayor claridad la connotación simbólica de esas prácticas, en particular cuando en ocasión de referirse a su maestro Gurvich (con quien tomara clases en el taller de éste en Uruguay), expresara además el valor positivo reconocido en otras muy diversas: “Pero no solo aprendí de Gurvich pintando. Yo aprendí haciendo mandados en el Cerro, yendo a buscar a su hijo a la escuela, cocinando, escuchándolo tocar la flauta.” (p.61).

En suma, tanto las referencias antes expuestas (como las de los escolares que se expresaran favorablemente ante «las salidas de la escuela» vistas en el capítulo anterior), queda clara la valoración positiva de regiones extraáulicas, sea porque en ellas se escapa del control disciplinar que recurrentemente el aula impone y/o porque esas otras regiones proveen de otras interacciones o recursos mejor valorados por ciertos (y muchos) actores: discutir sobre temas de interés común, aprender *cierta forma de hacer las más variadas cosas*, como el *estilo de vida* del maestro. Se trata, en este sentido, del gusto «casi natural» del *habitus* (Bourdieu, ([1979] 1998), sistema de disposiciones durables y transferibles predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes que el agente percibe a la vez que contribuye a producir (p.54). Por lo anterior, si las disposiciones de unos actores hacen que ellos perciban, aprecien y actúen de

---

<sup>85</sup> El término *divisiones* refiere aquí a la denominación usual que en el nivel medio reciben los distintos cursos o comisiones de estudiantes.

«cierto modo» es porque comparten, siguiendo a Bourdieu ([1979] 1998), un cierto gusto, manifestación de preferencias, “afirmación práctica de una diferencia inevitable (...) que se [afirma] por medio del rechazo de otros gustos” (p. 53); es por ello que el autor afirma que, según las condiciones de existencia de los agentes, su relación con las coacciones económicas, su clase, es el gusto el que une a unos agentes y a la vez los separa de los demás. El gusto por trascender los muros del aula para ser artista puede ser un gusto que muchos comparten, pero vale preguntarse entonces por lo que sucede cuando las condiciones de existencia propias o externas no habilitan por completo que eso se concrete. Retomando las palabras de la docente e investigadora española María Acaso López-Bosh (2011) respecto a los estudiantes que deciden cursar Bellas Artes, puntualiza que del “(...) 80 por cien de los estudiantes que deciden cursar Bellas Artes (...). Al principio todos quieren ser artistas (...) pero la realidad es que la mayoría *acaban siendo profesores*<sup>86</sup>” (p.9). La llegada a ese destino no deseado –la dedicación a la enseñanza-, convoca a ampliar este aspecto en actores locales, y en particular a quienes la comparten con su dedicación al arte.

### **3.7. La enseñanza como medio de vida alternativo del artista**

En palabras de García Martínez (1985) la enseñanza es concebida como un medio de supervivencia, una "fuente de recursos para el artista dado que muy pocos pueden vivir de la pintura " (p.157), en virtud de reconocer la dificultad que comportaba para éste la continuidad de una retribución económica suficiente por la venta de su obra ya pasada la mitad del S. XX. Con mayor especificidad, el autor caracteriza la enseñanza como una

Tarea dura. Silenciosa. Siempre ingrata. La labor del maestro se pierde a menudo ante la falta de proyección del alumno. A veces la obra queda y hoy se la observa con emoción, (...) respetando al autor y justipreciando sus valores. (García Martínez, 1985, p.12).

---

<sup>86</sup> Cursivas de la autora de esta tesis.

Desde esta perspectiva, entonces, el reconocimiento social hacia un docente (por su actividad de enseñanza) es infrecuente, en tanto condicionado a la «proyección [social] del alumno», es decir, cuando su obra artística llega a ser valorada públicamente; asimismo, y de acuerdo con esta concepción, el autor de esas obras sólo parecería ser merecedor de respeto si aquellas «perduran en el tiempo y suscitan emoción». Por lo anterior, desde esta perspectiva, la trascendencia pública de la producción artística del discípulo es básicamente el factor que aparece como condición necesaria para, por un lado, conceder reconocimiento al docente (por la Vp del «éxito» de la labor desplegada en ese caso) y, por otro, para conceder respeto al artista (autor de la obra) por esas cualidades integradas en su obra: trascendencia en el tiempo y *emoción*.

Asimismo, pasada una década de la definición anterior y ya al borde del siglo actual, en el reportaje incluido en la Publicación interna del I.U.N.A. N° 1 de 1997, también el ceramista y escultor Alfredo Edelstein expondría la imposibilidad de vivir de la producción artística aludiendo a los cambios en las reglas de juego el mercado. En esa dirección, establecería una distinción entre las posibilidades de quienes se dedican a las artes performativas o del espectáculo donde el público colabora a la solución del medio de vida del ejecutante o creador con el pago de entradas, mientras que para quienes se dedican a las artes visuales, esa solución no es posible. Refiriendo esas nuevas reglas, afirmaba:

Por ejemplo, en la escultura ya no hay encargos. Hay concursos de monumentos meramente promocionales. En el Shopping [menciona el nombre] se llamó a concurso para emplazar una escultura, que lo ganó [menciona el apellido de un reconocido escultor], pero nunca se la instaló. Lo mismo en el Edificio República, que finalmente pusieron un monolito cualquiera. El artista es un pretexto para la publicidad de las empresas. Es imposible vivir de eso, los mejores [artistas] plásticos que conozco viven de la enseñanza.” (Alfredo Edelstein en Publicación interna del I.U.N.A. N° 1, 1997, p. 46).

De igual interés se encuentra que Alfredo Edelstein encontrara que en la época las personas “más que mirar una obra conocen el nombre que suena, en general artistas muertos con un áurea, pero con una obra entendida o conocida por muy pocos” (p. 47). Cabe dejar

señalado entonces que la obra de arte y hasta el artista, ven alterados sus estatus en las últimas décadas por las nuevas y cambiantes (y muchas veces ocultas) reglas impuestas por un mercado sumamente complejo y en el que “cada espacio artístico nacional está inserto en un sistema global de intercambios culturales y económicos” (Moulin, 2012, p.63), y la enseñanza del arte se torna, de algún modo y comprensiblemente, en una suerte de refugio que le permite subsistir en un medio hostil caracterizado por la inseguridad de disponer de recursos legítimos y continuos por su obrar que realimenta aun más la competencia, a la vez que colabora robustecer la virtual invisibilización de los artistas vivos y sus obras, aspectos que ponen en juego no sólo la posibilidad de reconocimiento o apreciación social (definida por Honneth), sino también la de «mirar, conocer, entender» las obras –dificultando los modos de acceso a la cultura y al mundo simbólico-, y la de ejercer una presión (otra más) sobre los estudiantes y graduados para lograr su propio reconocimiento social y mediar, a través de su «éxito», para que sus maestros consigan (o acrecienten) el suyo.

Para cerrar este acápite resta exponer que hasta hoy las condiciones del mercado reactualizan esta concepción de la enseñanza como alternativa de subsistencia de los artistas no exenta de algún tipo de insatisfacción en tanto destino no deseado en contraste con la satisfacción experimentada por otros, según se observa en una reciente nota publicada en el diario *La Nación*, donde su autora afirma: “(...) dar clases es para muchos artistas contemporáneos de renombre, también, un recurso de supervivencia. Otros dedican con orgullo su vida a enseñar. (...)” (Zacharías, 2019). Por lo anterior, se considera necesario reseñar otras concepciones también de interés para este estudio, atendiendo sus implicancias.

### **3.8. Cuatro concepciones de enseñanza de artes visuales**

El relevamiento efectuado en función de esta tesis permite dejar aunque más no sea a modo de apunte otros aportes para pensar las condiciones de la educabilidad (Navarro, 2003) en las artes visuales desde cuatro concepciones vinculadas con la tensión expuesta en el inicio de esta tesis, según sea entendida como práctica casi imposible, como práctica reprobable, como práctica sujeta a condiciones, o como práctica recelada.

### **3.8.1.a. La enseñanza como práctica (casi) imposible.**

Esta perspectiva –elaborada a partir de la palabra del graduado entrevistado<sup>87</sup>– supone taxativamente la Vn generalizada de toda PEyAAV, en tanto la enseñanza es concebida como una tarea imposible, utópica, por cuanto el arte es sólo *demostrable* en virtud de la complejidad extrema adjudicada al proceso de creación artística; en este sentido, la imposibilidad de enseñar artes es algo que “Muchos docentes no quieren escuchar (...) porque no quieren lastimarse... [enseñar] es una utopía ...”(…) “El arte no se puede enseñar, hay que demostrarlo ... (...)”. Desde esta perspectiva, el proceso de creación artística es concebido como una práctica "no corregible" sino (solo) "mejorable" por la singularidad que a éste se le reconoce frente a otros dominios cuya jerarquía es considerada como inferior a la de las artes y sobre los que podrían aplicarse algún tipo de regla, como la escritura. En tanto la posibilidad de la mediación de orientaciones desde la enseñanza es omitida para mejorar dicha práctica, la insistencia en la producción misma –i.e. el *hacer reiterado*, concurrente con la realización de recurso ejercicio– se constituye en la opción apropiada para procurar tal *mejora*. En el caso del graduado entrevistado, no obstante, la enseñanza puede llegar a ser posible e incluso dar lugar a ciertas acciones propiciadoras de avances en esa producción que suponen un tipo de intervención didáctica, aunque dicha habilitación se encuentra sujeta inexorablemente a la posesión de cierta *condición* del estudiante: su *impronta*.

### **3.8.1.b. La enseñanza (oficial) como práctica reprobable.**

Esta concepción también aparece como determinante en varios artistas locales contemporáneos para la Vn generalizada de toda PEyAAV pero, a diferencia de la anterior, no por considerarla utópica sino porque desde esta perspectiva la enseñanza oficial es concebida como una práctica posible pero necesariamente nociva para la preservación de la libertad del sujeto, siendo éste el valor que aparece priorizado positivamente. Asimismo, esta perspectiva concibe al sujeto de aprendizaje como portador de atributo singular –el *instinto creador*– que se verían en serio riesgo de ser avasallados por la racionalidad que comporta la aplicación de un método de enseñanza. Esta concepción, reconstruida del testimonio del pintor Demetrio Urruchúa (1971), cuya formación alternara la autodidaxia y los encuentros con otros colegas,

---

<sup>87</sup> Se trata de un egresado de una de las instituciones terciarias locales, integradas luego en el I.U.N.A., que completara sus estudios superiores en los años '70.

muestra categóricamente la jerarquía negativa concedida a las PEyAAV en instituciones oficiales en función del método de enseñanza que aplicaran y contra el cual, cualquiera fuera, se consideraba “enemigo acérrimo (...) porque quiérase o no terminan en academicismo” (p. 206); en este sentido, consideraba que la metodización, en cierto modo, era necesaria para “cualquier cosa que se quiera conseguir (...) [pero sin que por esto] deba ser tan rígida que desvirtúe, atrofie o mate el instinto creador que en última instancia es lo que se debe descubrir, promover y orientar” (p.206). De aquí que al referir el método empleado por el pintor y teórico francés André Lothe -no obstante destacara su valor como gran ensayista y poseedor de una vastísima cultura- Urruchúa expresara:

Sin embargo, a fuerza de querer ser un auténtico buscador de la *manera*<sup>88</sup> más eficaz para sanear y promover la pintura, llegaba a la enseñanza, tal vez sin quererlo, al culto de la obediencia. Hacía primar el razonamiento y la inteligencia sobre el instinto, como si el arte fuese algo alcanzable solamente mediante el estudio o conocimiento de las leyes y razones que lo fundamentan. (...) algunas personas que lo conocieron me explicaron el método que empleaba con sus alumnos, que era el de enseñar, antes que nada. Lo más negativo, para mí, que puede ocurrirle a un joven. (...)

La Academia oficial opera en el alumno como una mano que ahoga, estrangulando la más bella cualidad del hombre: El sentido de la libertad. (...) sólo le preocupa hacer de los alumnos buenos y perfectos informadores, intachables periodistas... y mejores copistas, enfermizos y degradantes. Cultiva en el alumno los ojos, única preocupación: los ojos del que mira, a los cuales también André Lothe rinde culto, creyéndolos órganos sensibles (...) El no opera estrangulando al alumno, sino maniatándolo a sus gustos personales por tal o cual pintura (...) pero le tiene terror pánico a la formación individual (...) Lo subjetivo le produce horror. (Urruchúa, 1971, pp. 207-211).

Por lo anterior, para evitar los atrapamientos en estilos ajenos vueltos ley o en los juegos formales, es que Urruchúa afirma: “El alumno debe ser orientado hacia su interior, mucho antes

---

<sup>88</sup> Cursivas en original.

que hacia los objetos, la geometría y el conocimiento, sin que ello signifique, desde luego, encerrarse en sí mismo y cerrar los ojos al mundo” (p.211).

Por último, menos descriptiva pero igual de amenazante, esta concepción crítica de la enseñanza oficial es la que se observa en Felipe Noé en oportunidad de recordar en una entrevista publicada en 1993 en la *Revista Spinoza* sus inicios en la pintura mientras (siguiendo la indicación de su padre) estudiaba abogacía: “Yo quería estudiar pintura, tanto que si hubiese sido por mi hubiese entrado en la escuela de Bellas Artes pero por suerte [mi padre] me salvó de eso.” (p. 11), integrándose, en cambio, al taller particular del pintor Horacio Butler. Por lo expuesto, esta concepción reconoce un poder en la enseñanza pero prefiere renunciar a ese medio en defensa de los valores que prioriza en el hombre.

### **3.8.1.c. La enseñanza como práctica condicionada a ciertos atributos.**

Esta concepción de la enseñanza se distingue por constituirse como una posibilidad necesariamente restringida, ya que se la considera de modo excluyente como subordinada a la manifestación o al encuentro de *una cierta condición excepcional* que debe poseer el estudiante. A modo de ejemplo, en *Un pintor ante el espejo* de E. Pettoruti (1968), el artista refiere que el director de la academia de Bellas Artes de la ciudad de La Plata a la que asistiera siendo aun muy joven le preguntaría en su primer encuentro a éste “si amaba de veras el arte” (p. 18), lo que parece presentarse como la condición –el amor al arte- que esa autoridad deseaba constatar en el principiante. También Urruchúa (1971) en su obra ya referida, establece una distinción entre los estudiantes *dotados* -poseedores de una cierta personalidad y capacidad- y los *incapaces* -carentes de ellas-, que se reitera en la expresión satisfactoria de su expectativa sobre el futuro del arte local en tanto advertía un "plantel" grande con "condiciones naturales para el arte" y explicitaba además que tales condiciones debían "darse por descontadas como un milagro de la naturaleza" (p.190); y en función de no aprobar ningún tipo de enseñanza (como ya se ha referido antes) anticipaba: "No se trata entonces de crear pintores sino de descubrir personalidades. Tampoco es posible saber a la primera intención si se tiene o no capacidad" (p.235). Así esta condición supone la imposibilidad de formar al estudiante a través de la enseñanza, y la eventual función que se podría cumplir con quien la poseyera sería la de «develar su personalidad», pero en un tiempo prolongado, dado que tal condición no podría constatarse con certeza de modo acelerado.

Este criterio restrictivo basado en ciertas capacidades específicas también se evidencia en la opinión del pintor G.R. en ocasión de responder como consultor externo en la organización del I.U.N.A., al referir en la *Publicación interna* del I.U.N.A. (1997) la atención que debería ponerse sobre el ingreso a las carreras de artes en el nivel universitario, dado que para él "(...) no cualquier persona, (...), tiene la capacidad para afrontar una carrera de esta naturaleza, y así evitar que las carreras de arte sean resumideros de todos los que no saben muy bien qué hacer con su vida." (p. 21). En el graduado entrevistado la condición a encontrar es esa "impronta", concebida como el insumo imprescindible de la intervención didáctica, dado solo es a partir de ella desde donde el profesor puede «armar el camino» del estudiante: "La única forma de mejorar es desde el hacer; con tu impronta te ordeno, te 'armo' el camino... Tiene que ver con la 'cocina del arte'...". Pero a su vez, la posesión de este atributo se enmarca en un contexto de mayores alcances, pues entre las reiteradas repreguntas sobre el sentido de algunas de las frases incluidas como respuestas durante la entrevista - v.gr. "qué es la cocina del arte", "«Cultura del ser y no del saber» nos decía uno de mis docentes...." <sup>89</sup>- propició la apertura de su fundamento de la inicial negación de la educabilidad, desplegando su concepción del arte. Según ésta, el arte mismo es "una condición diferenciadora" que se constituye desde la posesión de una sensibilidad excepcional que progresivamente se corporiza en el sujeto, transformando por completo y en forma definitiva su estilo de vida, equiparándola con la adicción a una droga, droga que "lo construye" y "salva todos los días". Esta convicción lo lleva a expresar su fantasía sobre una ciudad con «comidas, charlas y cafés sensibles» que se torna en formulación de una suerte de teoría (de ciudades o mundos paralelos) que reconoce dos colectivos bien diferenciados. Según esta teoría, entonces, el arte es un muro divisorio, "medianera" que protege, que separa mutuamente un colectivo -o mundo- del otro según la *especie* particular que lo habita: una, la de los "grandes" como él (altamente jerarquizados por su sensibilidad); y la otra, la de los "enanos", los "malos", que lo molestan y hieren, de los que hay que protegerse. También el arte sólo es "la llave" para entrar a ese mundo de *grandes sensibles*, a quienes

---

<sup>89</sup> En relación con la repregunta sobre el significado de la expresión "cocina del arte" respondería: "Es la técnica... Uno de mis profesores no se sacaba el saco [en las clases] pero se ensuciaba para ayudarte a entintar el taco... Otra nos mostraba originales de estampas japonesas del abuelo... «Cultura del ser y no del saber» nos decía uno de mis docentes....".

además se les reconoce existencia, ya que los *enanos*, sólo simulan algo que no son.<sup>90</sup> Así también aquellos resultan genuinos en su naturaleza y éstos, falsos, ilegítimos.

De modo similar, la educabilidad asociada a condiciones que remiten a una naturaleza particular se observa también en García Martínez (1985) al diferenciar los estudiantes caracterizados por la carencia o posesión de una «*vocación artística*», que distingue al "estudiante corriente" del poseedor de esa condición privilegiada que "busca cristalizar y realizarse", atributo reservado sólo en los futuros artistas "de *raza*", sean estudiantes del nivel medio o superior, a quienes se reconoce por unos rasgos excepcionales: seres atípicos, solitarios, escasamente adaptables a los "moldes de la enseñanza, ya sea secundaria o universitaria", poseedores de ciertas aptitudes, que encontrarán en la escuela de arte a semejantes –"sus nuevos y definitivos amigos. Seres humanos (...) con la misma vocación. (...) Cuando es artista de raza, todo esto se encuentra en él" (pp. 183-184)-. Tales rasgos son los que a la vez se esgrimen como condición necesaria para *ser* un auténtico artista.<sup>91</sup>

En 1960 el valor adjudicado a la *vocación artística* como condición priorizada en la formación de los futuros profesores de artes sería explicitado en la definición de la finalidad del ciclo formativo y los requisitos de ingreso de la Escuela Nacional de Artes Visuales "Manuel Belgrano" (de nivel secundario) cuya titulación de Maestro habilitaba para el ejercicio docente en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación: "Su programa es esencialmente de *exploración vocacional*. La capacitación técnica le permitirá descubrir *sus aptitudes y orientar su vocación artística* en un ámbito de iniciativa creadora", estableciendo para ello "rendir satisfactoriamente una prueba de *aptitud plástica* que se tomará en dos días (...)"<sup>92</sup>. A su vez, la titulación expedida por esa institución se presentaba como requisito

---

<sup>90</sup> "El arte es vida..., una condición diferenciadora... cuando abrazás el arte, cuando se te mete en la epidermis... La vida artística es veinticuatro horas al día ..., no es como un abogado o un contador ...sé que me meto en un terreno vidrioso con esto ... pero si lo tomás .... [al arte] chau! Es una droga, es 'endrogante'... Son los papeles con contenidos artísticos los que me rodean todos los días... los libros... lo que me construye y me salva todos los días.... El arte es una medianera: del otro lado te protegés... solo entra el que tiene la 'llave del arte'... Si soy de una misma construcción tengo 'la llave' para entrar como vos, si la tenés... soy de los tuyos; no todos pueden atravesar 'la pared'... No pueden atravesarla los que están en otro cajón, en otro 'box', en otra frecuencia... Sabés cuál es mi sueño? Una ciudad donde vivan todos los sensibles ... comida sensible, charlas sensibles, Cafés sensibles ... y otra ciudad con los no sensibles, porque no nos deberíamos defender ... La grandeza se construye mirando a los grandes, no a los enanos ... Hay grandes por todos lados; los enanos me joden, me hieren ..." (...) "Tiene que ver con el ser o el parecer .... : los enanos *parecen*, los grandes –nosotros -, *somos* ... No suena bien, pero qué querés ..."

<sup>91</sup> Cursivas de la autora de esta tesis.

<sup>92</sup> Cursivas de la autora de esta tesis.

excluyente para el ingreso en la Escuela Nacional de Artes Visuales "Prilidiano Pueyrredón" cuya titulación habilitaba para la docencia en "las escuelas de enseñanza secundaria, normal, especial y técnica y en los ciclos preparatorios de las escuelas dependientes de la Dirección. Gral. de Enseñanza Artística." (Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Cultura., 1960).

Por último, el valor asignado a ciertas condiciones de los estudiantes se revela también de modo recurrente en muchas de las propuestas de evaluación de aprendizajes elaboradas para los niveles medio y/o superior por docentes noveles y en formación en artes<sup>93</sup>, que a veces se tornan en propuestas de evaluación de sus hipotéticos estudiantes al focalizar la valoración de ciertos atributos personales, como también de su producción<sup>94</sup>. La consulta acerca de estas decisiones conduce con frecuencia a reconocer que dichas categorías y procedimientos son los aprendidos por ellos (como estudiantes) en la cotidianidad de las PEyAAV que transitan o en las específicas de evaluación –las entregas–.

### **3.8.1.d. La enseñanza como práctica reelaborada.**

Esta concepción presupone la enseñanza como práctica posible y, a diferencia de la anterior, la Vn de las PEyAAV no está preestablecida de antemano ni su generalización es absoluta, aunque reconoce los riesgos que aun puede entamar. Y es que en este caso la Vn de las PEyAAV se encuentra en un estado latente fundado en la potencialidad de los efectos adversos que pueden comportar el eventual desconocimiento (o la intención, por sus convicciones) del profesor con sus implicancias, esto es, la concentración de la enseñanza en determinadas tendencias estilísticas, la interrupción transitoria de la producción artística del

---

<sup>93</sup> Se trata de propuestas de evaluación de aprendizajes de los lenguajes artísticos para prácticas en los niveles medio y superior que se observan en el marco de la asignatura *Didáctica y metodología de la Educación Artística 2* correspondiente a los Profesorados en Artes de la U.N.A., a cargo de quien suscribe esta tesis.

<sup>94</sup> Entre los más frecuentes, el "interés del estudiante" por la asignatura o las consignas propuestas por el docente, el "compromiso con la asignatura" (e.g. llevar los materiales solicitados, atender en clase, hacer todo lo indicado por el profesor), la "asistencia" (como muestra de interés por la práctica). Entre los atributos propuestos para la evaluación de las producciones se incluye la "prolijidad", aun cuando el propósito general de la propuesta de la práctica pueda priorizar el «estimular la libertad expresiva individual de los estudiantes»; la "creatividad" y la "expresión", categorías frecuentemente inefables, no obstante manifiestan que su valoración es relevante (según lo reconstruyen por sus propias experiencias de evaluación) y sus propuestas de clase no contemplan su enseñanza o no se anticipen como categorías formales de evaluación por lo cual devendrían en la práctica concreta en arbitrarios, al igual que otros aspectos a evaluar en torno a la inclusión de alternativas no contempladas en la consigna de producción (v.gr. introducción de nuevas armonías cromáticas, acrecentamiento del número de producciones, innovación en la implementación de una técnica).

estudiante, o el alejamiento definitivo de la formación. En relación con el primero, el valor positivo que subyace es el de la variedad de tendencias estilísticas, o al menos contrario a la focalización en tendencias estilísticas marcadas y restringidas en las propuestas de enseñanza, como experimentara Nahuel Vecino según se observa en la entrevista realizada por Eugenia Zicavo (2005) publicada en la revista *Hecho en Bs. As.*: “(...) cuando quise dedicarme a la pintura me inscribí en la Pueyrredón [sic], aunque como formación tiene una visión del arte más tirada a lo conceptual que es muy fuerte ahora (p. 5)”. En ese sentido, el pintor Carlos Gorriarena (que compartía su dedicación a la producción artística con la enseñanza en su taller particular), se mostraba crítico respecto a las formaciones recibidas por los alumnos con tránsitos formativos en instituciones formales locales que llegaban a su taller: “Cuando vienen a estudiar conmigo alumnos de Bellas Artes veo que adolecen de una falta de preparación”, agregando que ésta debía “tender a una formación lo más amplia posible (Publicación interna IUNA, 1998, p. 53).

En cuanto a los otros efectos, los valores que subyacen en esta concepción son los de favorecer la continuidad de la producción artística y la permanencia en la formación. En esa dirección, Adolfo Nigro (2007) generalizaba los efectos adversos de la enseñanza de las artes visuales en las instituciones, dando cuenta que la intervención de un maestro considerada como inapropiada (en sus términos, "un mal maestro") "puede llevar al alumno a que deje de hacer. Las escuelas de Arte, en general, provocan la deserción del alumno (...)" (p. 60). Por lo anterior, es que la priorización de los valores antes referidos son los que han dado lugar a la elaboración de propuestas orientadas al desarrollo de metodologías propiciadoras de las singularidades discursivas del estudiante desde finales del S.XX (entre otros, Moneta, Burré, & Anguio, 1999), tras reconocer la desatención reiterada de tales singularidades por la cristalización sucesiva de distintos modelos pedagógicos foráneos adoptados en la región. En este sentido, Anguio (2018) define su concepción de la enseñanza de la pintura como "un intento de descifrar, de construir, de consolidar rastros del autor, fortalecer esa resistencia, colaborar en la tarea de la no homogeneización (...)" (p. 13). En suma, distintas propuestas que presuponen las implicancias referidas, sostienen una concepción de la enseñanza como un proceso en el que el docente guía y asesora al estudiante para que construya u optimice su propuesta expresivo-comunicacional personal a partir del sentido que quiera asignarle a su producción, y cada estudiante es concebido/a como sujeto portador de concepciones particulares legítimas y conocimientos construidos por sus múltiples experiencias socioculturales y académicas personales; unas y

otros son los que articula en el proyecto que se propone realizar, y a cuya concreción busca contribuir cada docente. El diálogo docente- estudiante y entre estudiantes, es concebido como atributo fundamental de la interacción, y medio a través del cual se establecen los consensos acerca de los códigos de lo visual.

### 3.9. El escenario escolar de las PEyAAV en 2019 según los docentes en formación

El relevamiento reciente de aquello que inquieta o atemoriza a docentes en formación al pensar en sus PEyAAV actuales o futuras, como sobre las posibles reglas que pueden advertir en las de su formación (ver Apéndice D) confirma la vigencia de la continuidad de ciertos aspectos advertidos tiempo atrás (ver inicio del capítulo 2 de esta tesis), a la vez que permite observar ciertas variaciones y/o precisiones de interés para este estudio. Respecto a esos sentimientos, ahora aparecen extendidos a todos los consultados<sup>95</sup> y las presiones que sienten o anticipan refieren de manera más localizada a sus eventuales estudiantes y, no menos, a sí mismos. La inquietud o temor al pensar en sus PEyAAV actuales o futuras en sede escolar se expresa otras especificaciones que los generen (“Inquietud” –E.15-) o atribuidos al «desconocimiento» de las prácticas en sede escolar: “algo desconocido” al no contar con experiencia docente -E.4; E.12-; un «conocimiento faltante» incluso habiendo adquirido en su cuarto año de cursada “(...) muchísimos conocimientos (filosóficos, pedagógicos, psicológicos, etc) (...)”–E.8-.

Otro grupo de respuestas permite considerar los sentimientos de inquietud o temor ante las PEyAAV en relación con su percepción de falta de dominio de recursos didácticos o conceptuales variados para el desempeño de su rol. Entre los primeros, y particularmente considerando cierta complejidad en establecer vínculos con adolescentes se refieren “lograr captar la atención de los jóvenes” –E.1-; “lograr *conectarme y llegar*<sup>96</sup> a los adolescentes” –E.2-; “(...) no encontrar actividades que sean atractivas para los chicos porque busco pensar actividades relacionadas con sus gustos” -E.10-. Entre los recursos conceptuales se relacionan la inquietud por “(...) desarrollar (...) proyectos (...) que sean pertinentes, motivadores y favorezca el desarrollo de la creatividad y el conocimiento” –E.6-; el poder “enseñar contenidos

---

<sup>95</sup> La consulta se realizó mediante una encuesta aplicada tras el saludo inicial al conjunto de estudiantes presentes al inicio de la primera clase del cuatrimestre en curso en la asignatura a cargo de la autora de esta tesis, encontrándose 17 estudiantes de Artes Visuales.

<sup>96</sup> Cursivas de la autora de esta tesis.

de historia del arte” en sede escolar, si bien siente seguridad en el trabajo que realiza en un centro de día para adultos con discapacidad intelectual –E.9-; por desconocer “(...) un tema o artista y el no saber cómo manejar la situación, (...) dado que actualmente es difícil saber la gran cantidad de artistas que producen contenido sea de forma física o por las redes” –E.17-.

Entre los datos se reitera también la inquietud o temor por repetir experiencias escolares sumamente devaluadas, sobre las que se puede presuponer la posibilidad de que los motiven a apelar a recursos de autoridad para contrarrestar la tácita vulnerabilidad para sí que ello conllevaría por ciertos valores aludidos de modo implícito (que se destacan en cursiva): “Mi experiencia en Plástica durante la escuela fue pobre, no quisiera repetir lo mismo con mis estudiantes. Procuraría una educación artística con *mayor compromiso, exigencia e intensidad*” –E.1-), o explícito, a fin de evitar lo inefable:

(...) creo que *tener dominio del grupo*, repetir mis experiencias (...) porque tuve pocas y malas siempre era dibujo libre o copiar una obra que elegía el docente, entiendo que facilitaba su trabajo y *de esa manera todos trabajábamos*<sup>97</sup> pero no me enriqueció en absoluto y no me gustaría terminar repitiéndolo” –E.13-.

En otras respuestas, la inquietud o temor o miedo por comportamientos de estudiantes se manifiestan de modo más sutil o abierto. Entre las primeras, vale referir el siguiente ejemplo de un «proceso de adaptación a *los diferentes*»:

Aun no soy profesora y tengo un pensamiento bastante optimista sobre el manejo del grupo, pero a veces pienso en las generaciones que vienen y lo diferente que son, y en cómo empieza a costar la adaptación para que haya una buena relación y convivencia en las aulas -E.7-;

---

<sup>97</sup> Cursivas de la autora de esta tesis.

De manera más abierta, otra respuesta refiere que las inquietudes se sienten por “la conducta de los adolescentes y en cómo se sienten a nivel emocional, atravesando el secundario. Me intriga (...) saber qué les sucede en su quehacer cotidiano fuera del ámbito escolar y cómo esto repercute en lo académico” –E. 5-. La atención sobre los comportamientos de estudiantes en otras respuestas dan cuenta de las implicancias que presuponen para los futuros docentes, ya en relación con la puesta en juego de su reconocimiento (“(...) debido a que a veces los siento muy cercanos en edad. Con miedos similares, y con el temor de que no me respeten” -E.3-; “miedo a que no me den importancia, perder autoridad” -E.16-), o de sus propias capacidades (“(...) la visión que tienen los otros de mí que no me ven al frente de un aula porque soy tranquila y no levanto el tono de voz y demás características que dicen que debería tener” -E.13-. Y otras respuestas refieren más específicamente a la puesta en juego de su seguridad básica y en las que cobra especial interés la atención sobre los cuerpos y sus capacidades:

Me genera algunas inquietudes (...) el nivel de compromiso e interés que puedan llegar a tener los estudiantes (...); más que nada en el caso que no les interese y no tomen la materia “en serio”<sup>98</sup>, y no realicen las actividades o propuestas, o que dificulten dar la clase. Me genera cierto temor no poder hacerle frente a eso o “que me pasen por arriba”<sup>99</sup> -E.11-

(...) porque aun no tuve la posibilidad de pararme frente a una clase. El “temor”<sup>100</sup> recurrente refiere casi siempre a la concepción de incapacidad (...) que tengo de mí misma, y pienso que la raíz está en que siempre siento que nunca estoy lo suficientemente preparada para el momento” -E.14-;

(...) no poder desenvolverme con soltura al momento de dar las clases, es decir, de no ser capaz de generar un clima llevadero e interesante para los alumnos, dado que en general hablar frente a mucha gente me genera nervios y tampoco sería positivo hacer una clase muy rígida” (E.17).

---

<sup>98</sup> Comillas en original.

<sup>99</sup> Comillas en original.

<sup>100</sup> Comillas en original.

Entre las precisiones que pueden considerarse de mayor interés, cabe reiterar la relevancia de los motivos que generan los sentimientos de inquietud, temor o miedo en su relación con la eventual puesta en jaque de los sentimientos de confianza en los otros, en la seguridad de su propio ser que contribuyen al control de la angustia (Giddens, [1984] 2015) de los futuros docentes, y en particular, como ha quedado expuesto, cuando son sus propios cuerpos los que anticipan que serán expuestos cobrando una visibilidad que encuentran riesgosa para sí mismos: al «pararse frente a la clase», al «hablar frente a mucha gente cuando eso genera nervios», al «no poder desenvolverse con soltura», al tener que «hacerle frente» al desinterés de los alumnos, a la posibilidad de «ser pasados por arriba», es decir, ser virtualmente aplastados o arrasados. La situación comprometida y hasta peligrosa en que estos cuerpos se autoperciben en la interacción propia de las PEyAAV, los torna virtuales blancos estáticos, extremadamente vulnerables, y de allí su necesidad de proveerse de medios que satisfagan su necesidad de protección, sea a través de recursos de autoridad que les permita «dominar al grupo», mantener «a raya» algunos comportamientos no deseados de estudiantes a través de la introducción de *una cierta disciplina* -fruto del sentido práctico, como acción no deliberada pero que orienta las opciones (Bourdieu, 2010)- y que se concibe como presupuesta en el campo de juego escolar, y que algunos pudieron haber aprendido tras jugar en ese campo -«el dominio del grupo puede lograrse manteniendo a los alumnos trabajando, aunque sea mediante prácticas puerilizantes, sin sentido, *pobres* o *malas*, y empobrecedoras»-. De aquí que también se pueda especular que la intención de ofrecer «actividades que prioricen las preferencias de los adolescentes» sea una estrategia de defensa (podría decirse) por *acercamiento*, para evadir los riesgos y peligros a los que podría quedar expuesto si las prácticas puestas en obra «no fueran del agrado de los estudiantes»<sup>101</sup>.

Pero por si pensar en la vulnerabilidad del propio cuerpo no fuera suficiente para generar inquietud, temor o miedo, también su pensar en las PEyAAV – y no ser respetados o tomados «en serio», autopercibirse como «discapacitado para enseñar», considerar «la visión que tienen los otros de alguien a quien *no ven* al frente de un aula por ser tranquila y no levantar el tono de voz» restándole además las «características que debería tener para cumplir su función

---

<sup>101</sup> En relación con este particular y a modo de ejemplo, cabe referir que en otra investigación a cargo de quien suscribe esta tesis, se pudo detectar –entre otras posturas- la de una inclusión acrítica de nuevas tecnologías en las PEyAAV escolares a efectos de reforzar la autoridad docente, tras priorizar la demanda de los estudiantes, el dominio de ellas como el gusto por usarlas que presuponen en los estudiantes.

adecuadamente», a que «no le den importancia, perder autoridad»-, viene a poner al tanto de su necesidad de evitar la pérdida de prestigio personal o de encontrarse sometidos a formas de injusticia cultural o simbólica como lo son las faltas de respeto (Fraser, 1995) ya referidas en esta tesis, o de invisibilidad. Sobre la invisibilidad en sentido figurado, metafórico, social, Honneth ([2000] 2011) afirma que según los distintos grados de vulnerabilidad del sujeto que la percibe, puede entenderse como signos de ignorancia de su presencia, de insignificancia social, o de humillación y, en este sentido, “tiene que significar más bien una especie de estado de cosas social” (p.167). Lo anterior permite entender también la necesidad de satisfacer los intereses de sus eventuales estudiantes, a efectos de encontrar “reacciones determinadas, que son un signo, una expresión de que es tomado positivamente en consideración” (p. 169), como lo son ciertas acciones, señales expresivas, gestos o mímicas, aprendidas como signos aprobatorios (y por ende, de confianza) desde la lactancia, que constituyen una introducción básica a la interacción. Así la visibilización pasa a designarse como «reconocimiento»,

(...) el acto expresivo mediante el cual es conferido a aquel conocimiento el significado positivo de una apreciación. A diferencia del conocimiento, que es un acto no público, cognitivo, el reconocimiento depende de medios, en los que se expresa el hecho de que la otra persona debe poseer una «vigencia»; y en el nivel elemental, (...) tales medios son todavía equivalentes a expresiones vinculadas a lo corporal. (Honneth, [2000] 2011, p. 170).

Por lo anterior, para Honneth, el reconocimiento es “la expresión de una percepción evaluativa, en la que el valor de la persona está «directamente» dado” (p.179). Ante lo expuesto (aun abreviadamente), se puede comprender el interés de los futuros docentes –más allá de sus propósitos pedagógico-didácticos- por “lograr captar la atención de los jóvenes”, por lograr «conectarse y llegar<sup>102</sup> a los adolescentes», pues de no ser visibilizados, no es posible lograr algún grado de reconocimiento, de apreciación (y que también podría ponerse en juego, desde su punto vista, en caso de desconocer «cómo manejar el desconocimiento de un tema o artista dada la gran cantidad de artistas que producen contenido de forma física o por las redes». Pero

---

<sup>102</sup> Cursivas de la autora de esta tesis.

además, según se observa, los adolescentes –eventuales alumnos y «rivales del juego» en las PEyAAV- se encuentran virtualmente alejados, son «ahora diferentes» y, sin embargo, se debe llegar a ellos –aunque sea «costosamente»- para jugar el juego; y en este sentido, es que resulta necesario advertir que la complejidad de la interacción aparece diluida, restringida, en tanto *conexión a realizar*, concepción extremadamente simple, mecánica, casi automática, que soslaya (sin intención), todas las implicaciones que conlleva su despliegue, incluyendo – entre tantos otros aspectos- la aceptación de la diversidad (de aquellos *diferentes*), o las cambiantes y complejas reglas de producción y circulación del mercado del arte en la contemporaneidad.

En ese sentido, también el mercado recupera la necesidad de nuevas publicaciones que traen ciertas novedades para las PEyAAV objeto de este estudio, e implican en ciertos casos la continuidad de producciones destinadas a proveer de actividades o métodos a docentes interesados (por muy distintos motivos) en llevar innovaciones a sus PEyAAV, por lo que definen unos medios para la posible renovación de recursos para su acción provenientes de espacios formales y no formales. De aquí que se encuentre de interés conocer los marcos teóricos que sustentan las propuestas referidas, los desafíos que generan en estudiantes y docentes, las concepciones sustantivas que entranan (por ejemplo, sobre el estudiante, la enseñanza, la evaluación, el arte), el/los tipo/s de interacción y eventuales reglas que conlleven (aunque se refieran algunas), y en qué forma modifican (eventualmente) las relaciones de poder en el aula; en otras palabras, sobre la disponibilidad *per se* de estos tan diversos recursos, queda abierto el interrogante sobre sus fundamentos y que habilite conocer posibles implicancias que pueda conllevar su aplicación en diversos contextos (por ejemplo, en otros diferentes a los de su producción), en particular, de no mediar la reflexión pedagógico-didáctica, lo que puede ocurrir cuando la «urgencia por el cambio o la innovación» lleva a descuidar (de algún modo y aun con las mejores intenciones) el valor formativo pretendido para estas PEyAAV.

En cuanto a las reglas inferidas de los espacios formativos en producción artística que cursan o han cursado recientemente, caben destacarse ciertas recurrencias vinculadas con distintos aspectos referidos en esta investigación, entre ellas: la falta de enseñanza de técnicas que se presume deben ofrecer ciertas cátedras (E.2) o la repetición de enseñanza de técnicas, que suscita aburrimiento (E.4), o la solicitud de «mayor esfuerzo» a estudiantes en quienes no se percibiría «facilidad», como concepto sustituto de *talento*, sí reconocida en otros, que genera frustración (E.13), sentimiento que, junto al enojo o a la sensación de tener “poco oficio”,

también suscita la percepción de un tiempo escaso para el desarrollo de proyectos (E. 14; E.15; E. 16). Continúa en tensión el espacio y modalidad dedicado a los proyectos personales – habilitación de búsqueda (E.6) vs. no respetar elecciones personales, que genera “frustración, enojo, y hasta tristeza” (E.7), o aburrimiento y desagrado por la copia de naturalezas muertas (E.8). Y también continúa el aprecio por la modalidad taller, que habilita las charlas entre compañeros, aprender de ellos, compartir un espacio común, que suscitan un clima de trabajo agradable, compañerismo, comodidad, sentido de pertenencia (E. 7; E.9; E.10; E. 17).

En cuanto a la evaluación también se advierten continuidades y algunas aristas de novedad: se reconoce la presunta certeza de ciertos docentes acerca de algunos conocimientos previos que poseerían el conjunto de estudiantes, que genera incertidumbre sobre contar con las herramientas necesarias para aplicarlas a futuro, o desamparo, enojo, angustia y frustración, por ejemplo, cuando se le señala enfáticamente aunque sin fundamentos que “esto está todo mal”, se reciben expresiones insultantes o de menosprecio, o la guía del docente que sólo aparecería “cuando observan un error, una vez realizada la tarea” (E.2; E.11. E.17).

De aquí que, atendiendo todo lo expuesto en este estudio, se reitere la necesidad de continuar indagando las PEyAAV en la formación docente en artes.

## Capítulo 4. Discusión de resultados y conclusiones

### Algunas consideraciones preliminares

Por el carácter controversial que puede advertirse en parte de los hallazgos de este estudio conviene destacar ciertos aspectos, en particular al considerar, siguiendo a Elías ([1939]1987), el aumento de la observación recíproca entre los hombres y el de la sensibilidad individual, como también, según él ha expuesto, que muchos aspectos de prestigio luego devienen en formas de dominación. En relación con las narrativas relevadas –aun atendiendo los recaudos que amerita su retoma y expuestos en el capítulo 1 de esta tesis-, corresponde insistir en el valor de esos procesos de construcción de sentido en tanto operaciones cognitivas que concurren en el decir de diversos actores sobre las PEyAAV transitadas en instituciones oficiales dedicadas a ese campo y/o de artistas que, de modo predominante, interpretan activamente esas instancias de interacción particular que son las PEyAAV; y en esa dirección cabe subrayar que la complejidad que conllevan dichas operaciones ha superado extensamente lo previsto al inicio de esta tesis por la multiplicidad de supuestos, intereses y emociones que se entrecruzan en torno a esas prácticas. Cabe destacar por ello también la centralidad de las vivencias de actores localizadas en este estudio del fenómeno de valoración de estas PEyAAV en tanto colaboran a la comprensión de los sujetos sin laterizar ni escindir los aspectos afectivos e intelectuales y situacionales y fenómenos como el malestar de niños y jóvenes en el formato escolar –Baquero, en Castorina y Carretero (2012, p. 81)-. También a efectos de comprender la diversidad de aspectos concurrentes con el fenómeno de V de las PEyAAV como su eventualidad, resulta provechoso sumar aquí el concepto de agencia moral de Pasupathi y Wainryb (2010) referido por Barreiro en Carretero y Castorina (2012, p. 215), en tanto remite a la "vivencia y comprensión consciente de sí mismo y de los otros como agentes que llevan a cabo acciones morales a partir de sus objetivos y creencias", agencialidad que según la misma autora "es un fenómeno singular –al igual que la identidad de las personas- que se desarrolla en relación con las creencias, deseos y emociones complejas que pertenecen a múltiples dominios" (p. 216). Por lo anterior, la V de las PEyAAV constituye un juicio ligado (entre otros) al dominio moral, juicio que es siempre posible en los actores.

En segundo lugar es preciso establecer que las consideraciones acerca del fenómeno de V que siguen no pretenden constituirse en orientaciones normativas o prescriptivas para el 'logro de PEyAAV pasibles de ser valoradas de modo satisfactorio' en cualquier espacio

formativo que las incluya; tampoco se pretende que tales consideraciones den lugar a algún tipo de modificación precipitada de despliegues de esas PEyAAV a fin de optimizarlas o de prevenir posibles efectos perjudiciales y/o valoraciones adversas que podrían realizar estudiantes u otros actores, dado que los valores consignados en las narrativas han sido enunciados sin contemplar con exhaustividad y 'en directo' las voces de todos los actores de cada PEyAAV referida en esos relatos, ni las construcciones metodológicas e intencionalidades de los profesores provistas para las clases aludidas<sup>103</sup>. En suma, y en otras palabras, es más bien la oportunidad de la aplicación reflexiva de los recursos con sus implicancias y el contexto de sus despliegues (entre otros aspectos) aquello que podría ser deseable interpelara el propio rol docente para examinar el valor de las configuraciones que entranan sus PEyAAV particulares.

Por último, y especialmente, las consideraciones preliminares acerca de la V de las PEyAAV no implican reconocer algún tipo de definición acerca de los y las docentes, la tarea que realizan o han realizado -en particular en contextos de grandes cambios de S. XX al actual- o la que también hoy despliegan entre diversas transformaciones, incertidumbres, presiones y vulnerabilidades, precariedades, distintas formas de violencia y nuevos desafíos. Más bien se espera que tales consideraciones resulten convocantes para ampliar la indagación de la estructuración de la formación inicial y continua que les es ofrecida, recordando la centralidad de las creencias en las instancias de apreciación de los hechos afirmada por Norbert Elías. En esta dirección, pueden resultar ciertamente significativas para evidenciar la complejidad de estas PEyAAV y la del fenómeno de su valoración otras concepciones devaluadas expuestas en este estudio, a saber:

1. la del carácter universal de la educabilidad en artes en función de la invariabilidad de las condiciones naturales para el arte atribuidas a ciertos sujetos, y que contribuye a

---

<sup>103</sup> A modo de ejemplo, el tedio señalado por los estudiantes ante la indicación reiterada de ciertos ejercicios (ese fastidio por la monotonía de ciertas actividades evocadas) resulta comprensible pero sin ellos no puede asegurarse la adquisición de habilidades o destrezas específicas -v.gr. distintos tipos de trazos, cortes, facturas- cuando se trata de procedimientos propios de las técnicas tradicionales de producción artística o de cualquier otro procedimiento técnico que solicite de una ejecución precisa que la vuelva eficaz -v.gr. incisiones quirúrgicas, conducción de vehículos, fonación, uso de dispositivos tecnológicos-. En igual dirección podría tornarse comprensible el uso del recurso de la copia (aun ignorando si refieren a la de modelos compuestos frente al estudiante, de paisajes, obras, reproducciones de obras, etc), a los eventuales efectos de potenciar/optimizar el desarrollo de competencias específicas -v.gr. observación y/o registro sistemático de aquello que se presenta ante sí, proporciones, paleta cromática, modos de representación-. También podría entenderse que la presunta opción de un continuo *laissez faire* -que parecería recaer en la supresión de la enseñanza y del aprendizaje- se sustentara en una decisión docente para evitar la posible inhibición de la creatividad que advertirían en algún tipo de indicación inherente a la propuesta de (ciertas) consignas de actividad.

legitimar a la educabilidad en artes como una práctica condicionada que así se vuelve, necesariamente, sólo contingente –como se ha encontrado en el alerta de la palabra de un artista a propósito de pensar el acceso a la formación universitaria, como pretensión personal de impedirselo a quienes no tuvieran la seguridad de saber qué hacer con su vida, o en la del graduado entrevistado, al supeditar el empleo de su palabra en sus PEyAAV a la posesión de aquella *impronta* que pretende deben tener sus estudiantes. De igual modo, esta reserva a determinados sujetos poseedores de un atributo excepcional se advierte en la letra de la cerrada estructura prevista para los tránsitos locales de formación docente en artes visuales, y que conllevara la legitimación formal de una educabilidad condicionada taxativamente a la posesión inicial de una *vocación artística* habilitando o inhabilitando a los sujetos a la formación por ellos elegida. Esta concepción restrictiva del carácter universal de la educabilidad en artes conlleva por tanto el riesgo de inhibir la potencialidad de la implementación de propuestas y programas alineados con las políticas públicas socioeducativas y culturales para la transformación e inclusión social (Tedesco, 2000), y que se asienta sobre

2. las concepciones de ciertos sujetos de aprendizaje (eventuales estudiantes) carentes de propiedades singulares para desarrollar la práctica artística: una *impronta*, una personalidad, o una *vocación artística*, atributos que -en tanto concebidos como innatos, escasos, singulares e intransferibles- parecen encarnar nuevas versiones del mismo *genio* que otrora hiciera posible la jerarquización de las artes determinando su inclusión dentro de las Artes Mayores, y por ende, la de los artistas. Si aquella distinción dejara a los artesanos en una categoría inferior -devaluado su estatus por carecer de ese *genio*-, esos valores localizados en esta investigación colaboran a advertir la eventual discriminación que habilita una forma de segregación entre (al menos) dos conjuntos de sujetos según la naturaleza que poseerían: uno, el de «los dotados o capaces, los seres excepcionales, los grandes sensibles», objeto de elogio, y otro, el de «los incapaces, los estudiantes corrientes, los enanos falsos e ilegítimos, los que no saben qué hacer con su vida», objeto de discriminación y estigmatización. Además, y según se ha observado, tales definiciones se articulan con rastros de virtuales teorías que parten del supuesto principio de la excepcionalidad de la naturaleza de ciertos actores: la de una «raza de artistas» o la de un «mundo de los sensibles», según las expresiones relevadas más significativas de tales colectivos presupuestos. Conviene agregar por ello la

preocupación acerca de que esta radical forma de discriminación de agentes (como cualquier otra), habla de algún modo de unas formas de racismo, un racismo de la sensibilidad o del saber qué hacer con la propia vida, que puede colaborar a sustentar nuevos modos (más o menos sutiles) de marginación o exclusión, en semejante contexto de vulnerabilidad, según se ha referido en el capítulo 1 de esta tesis;

3. la del docente sin inserción reconocida en el campo artístico, contrapuesta a la del artista-docente, reconocido éste como poseedor natural de los recursos propios de la docencia pero en especial de ciertos contenidos correspondientes a campos específicos (entre ellos, según se ha visto, saberes atinentes a la exhibición y comercialización de obra, de creciente profesionalización en la contemporaneidad). Asimismo y dado el valor positivo asignado al desempeño artístico, se encuentra además
4. la de la actividad docente en tanto reconocida como: a) mera fuente de recursos económicos del artista, que supone en principio la eventual lateralización de la especificidad, la complejidad y el potencial transformador que comporta la labor docente en los distintos ámbitos formales y no formales donde ésta puede desplegarse, y en los cuales se les solicita a los docentes de artes su participación a los efectos de variados propósitos. De aquí que esta concepción devaluada de la actividad docente, expresada también ante la (alternativa) *Vp* asignada al oficio del artista, habilite proponer la postergación de la formación en la docencia en artes (tras la formación en la producción artística), lo que podría conllevar el desvalor del *habitus* en aquel dominio de prácticas; b) su consideración como vía restringida para la obtención de algún grado de apreciación social (Honneth, [2000] 2011) del docente, toda vez que esta se concibe como reservada sólo a quienes hayan intervenido en la formación de un artista que asimismo la obtenga en público por su obra artística. De aquí que esta pretensión torna a la apreciación social hacia el profesor en una posibilidad eventual; c) en tanto portadora de potenciales efectos lesivos para los sujetos, lo cual puede comportar la desconsideración de la búsqueda de formación sistemática en dicho dominio (a fin de evitar tales efectos, en el caso de los interesados en la práctica artística) o, en especial, la retracción del desempeño (en el caso de los profesores), es decir, la abstención del hacer referida por Giddens; d) al considerarla arrebatadora del tiempo disponible para la práctica artística.

En suma, ante esta concepción devaluada de la actividad docente dentro del mismo campo no puede sino presuponerse la dificultad que conlleva para el docente (o futuro docente) de artes concebir (o ir construyendo) su propia autoridad como tal, y que a la vez, invita a reflexionar acerca de los modos en que estas concepciones de docente de artes y su actividad específica pueden operar en la disposición y pre-disposición de los sujetos hacia su desempeño docente actual o futuro y sus creencias acerca del carácter de su función en el aula y en la sociedad (Tenti Fanfani, 2001). Y en este sentido, también puede considerarse una concepción devaluada de las aulas que albergan estas PEyAAV ante la jerarquía positiva asignada a otros espacios externos a ellas. El valor simbólico del aula, aun sin obviar sus posibles dispositivos de vigilancia y/o disciplinamiento como territorio situado espacial y temporalmente y lugar privilegiado de la actividad docente que supone el interjuego de múltiples elementos (Edelstein, 2013, pp. 165-166), se diluye así (por ausencia física o simbólica del docente) en contraposición a la potencia del valor que cobran las prácticas en talleres particulares de gestión privada y la autodidaxia, pues una y otra posibilitan la conformación de tránsitos ajustados tanto a la sustancia y grado de fortalezas y debilidades autopercibidas por el sujeto de aprendizaje como a sus intereses; en este sentido, tales alternativas aparecen legitimadas al completar presunto/s vacío/s o falencias que les son reconocidas a los despliegues de las PEyAAV de las instituciones públicas del sector.

### **Sobre la valoración de las PEyAAV escolares**

Sobre las narrativas concurrentes con una Vp sobre las PEyAAV escolares es preciso destacar que expresan el reconocimiento de un valor adscriptivo que colabora a definir una ligazón entre pares, rasgo ciertamente significativo por su solidaridad con el fortalecimiento de la cohesión social que se proponen las "instituciones responsables del proceso de socialización, y particularmente la escuela" (Tedesco, [2000] 2005, p. 35), y hoy particularmente valiosa considerando la vulnerabilidad y las violencias que afectan a niños, niñas y jóvenes. Entraman también el encuentro de sentidos que colaboran a su reconocimiento personal, necesidad vital de los seres vivos (Taylor, citado en Fraser, 1995) y el de la satisfacción de su interés por la práctica de aquello conocido o el aprendizaje de lo no conocido por ellos -sea referido a técnicas de producción plástica, información sobre movimientos artísticos, o nuevas nociones-. Asimismo, la connotación lúdica valorada positivamente que entrama parte de la actividad

ligada a estas PEyAAV escolares, al igual que el ámbito familiar -reconocible en la expresión de la diversión, el entretenimiento, el disfrute, y la distensión- colabora también a la satisfacción de la necesidad de juego del ser humano (Moreno, 2005; Tenti Fanfani, 2008, p. 90).

Respecto a las narrativas concurrentes con la Vn de las PEyAAV escolares, revelan dos aspectos relevantes para el estudio de dicho fenómeno en su valor negativo en el marco de esta investigación: uno, que incluso cuando aún no puedan considerar satisfactoria el tipo de mediación vivenciada con el saber, la concepción implícita predominante del docente para estos estudiantes entrama el valor de aquel como agente capaz de mediar provechosamente entre ellos y el conocimiento; el otro, es que dicha Vn de las PEyAAV entrama básicamente el interés por el aprendizaje, el que resulta solidario con la manifestación de la *libido cognoscendi* -demanda de conocimiento no *natural*, sino construida social e históricamente-, interés que también constituye una necesidad básica de todos los seres humanos (tal como el alimento, el descanso, el juego, y el afecto), y es también este interés el que resulta imprescindible para la adquisición de una parte de la cultura (Tenti Fanfani, 2008, pp. 90-91). En este sentido, y siguiendo a Giddens, el encono (a veces ostensible) advertido en parte de los testimonios de estudiantes respecto a los docentes y/o a las PEyAAV escolares, puede ser interpretado como indignación ante obligaciones profesionales que docentes habrían soslayado, afectando o impidiendo (de hecho) su derecho a aprender en tanto estudiantes. En suma, la alteración o ruptura de esta simetría parece implicar para ellos casos de «desempeño inapropiado» (o 'mal desempeño') del rol docente, en tanto aparecería desposeído de las capacidades que conllevaría el «saber enseñar», saber que los estudiantes dan por sentado como conocimiento mutuo (Giddens, [1967]1993, p.91). En otras palabras, para estos actores las PEyAAV escolares incumplen la finalidad de transmitir conocimientos, acto también constituido por otros autores como uno de los más esenciales de la actividad educativa (Carretero, M., en Castorina y Carretero, 2012, p. 89).

Ligado a lo anterior, cabe retomar aquí lo colectado sobre los rasgos configuracionales de estas PEyAAV, dado que casi la totalidad de las Vp (pero también las de Vn y de las referidas sin alusión a valor alguno), aparecen centradas en la producción bidimensional y en el espacio áulico, con escasas o nulas intervenciones orales de parte de los docentes, ya en función de la enseñanza específica o, más ampliamente, de acciones consistentes con algún tipo de interacción, incluyendo las instancias de evaluación. En este sentido -y a la luz de lo expresado

sobre las prácticas de los chicos en el ámbito familiar- la interacción en estas PEyAAV parece desarrollarse en general de modo muy semejante a las desplegadas tempranamente como parte de los juegos por los que optan libremente los chicos en sus hogares. Asimismo, ese carácter lúdico que caracteriza a estas prácticas en el hogar (previsto también por la orientación curricular local) no se ha advertido como un rasgo extendido en las referencias acerca de las PEyAAV escolares, al igual que los valores de innovación, creatividad y desafío propuesto por dicha orientación para ellas; y dichos valores aparecen sólo reconocidos eventualmente en las referencias centradas en la explicitación de ciertas preferencias en base a gustos personales por determinadas actividades (*i. e.* exploración de materiales, aplicación de técnicas, asistencia a muestras fuera del espacio escolar, participación en la producción de un mural).

En consecuencia, puede decirse que lo anterior parece constituirse en factor de Vn por el desinterés que una parte significativa de las configuraciones de las PEyAAV desplegadas (o al menos referidas en las narrativas) suscitan en un sector de la población escolar, en tanto encuentro con el saber adquirido tempranamente; refiere así a un saber y saber hacer ya dominado, y por tanto, desprovisto de nuevos desafíos, interacciones significativas –aún de aquellas que mediante el lenguaje traían sanciones positivas, como los halagos por lo realizado-, interlocutores y sentidos que los descubiertos en el ámbito del hogar, por lo que tales PEyAAV resultan despojadas de algún sentido acorde a sus intereses (*e.g.* provecho, gratificación), en particular ciertas configuraciones donde los intentos comunicativos resultan prácticamente inexistentes o escasos, según se han podido esquematizar provisoriamente, y que pueden dar lugar a la posible constitución de regiones posteriores referidas por Giddens.

### **Sobre la valoración de las PEyAAV del nivel superior**

En cuanto a las alteraciones o rupturas de la simetría entre la obligación de docentes a enseñar y el derecho de estudiantes a aprender que definen aspectos concurrentes con una Vn de las PEyAAV del nivel universitario, se observa que parecen remitir en menor grado al dominio psicológico, es decir, aquel que integra las acciones vinculadas a "elecciones personales (propias y de los otros) en las que se incluyen gustos", tal como podría ser el caso de las actividades vivenciadas como tediosas por su monotonía. En cambio, con mayor predominio, los restantes aspectos parecen remitir en los estudiantes a observaciones centradas en el dominio moral, en tanto entran la atención de distintas transgresiones a las

"prescripciones incondicionalmente obligatorias, generalizables e impersonales, enraizadas en los conceptos de bienestar, justicia y derechos, que se infieren de actos que tienen consecuencias intrínsecas" (Barreiro, en Carretero y Castorina, 2012, p.209). Desde esta perspectiva (y en un análisis no exhaustivo por la extensión de esta tesis), las interacciones referidas sobre parte de estas PEyAAV concurrentes con su Vn parecen quebrantar para distintos actores la obligatoriedad de las prescripciones ligadas a:

1. el bienestar, por actos explícitos que integran, por un lado, intervenciones o actitudes egocéntricas, monótonas, desalentadoras, o apáticas que parecen implicar distintos grados de dificultad sobre las condiciones que conciben como *apropiadas* para el aprendizaje, en tanto alteran a estudiantes por comportar algún tipo de incomodidad o malestar (v. gr. alteración de la concentración en la tarea, perturbación de la armonía individual o colectiva). Pero por otro lado, las intervenciones o actitudes hostiles o arbitrarias referidas aparecen constituyendo sanciones negativas internas (v. g. humillación o vergüenza por la recomendación de traslado a otra institución no universitaria y de gestión privada a la que se confiere implícitamente una jerarquía inferior, y que pueden comportar el riesgo de constituir a un actor como 'inepto' para la formación que ha elegido, o como objeto de expresiones abiertamente insultantes). Por lo anterior, el tenor de estas sanciones vuelve comprensible la experimentación de fracaso personal o humillación y/o la consecuente autoexclusión de la formación ante la falta de reconocimiento y/o de respeto (Fraser, 1995) o apreciación social (Honneth, [2000] 2011), poniendo en riesgo la permanencia de los estudiantes en las sedes formativas.

2. la justicia, por las acciones arbitrarias asociables, en especial, a las instancias de evaluación, en tanto parecen conllevar rasgos de ilegitimidad por los criterios aparentemente espontáneos o adoptados en base a la selectividad -tal el caso de la evaluación restringida a *ciertos* estudiantes-, y a la improcedencia -valoración de propiedades del carácter o la personalidad sin vínculo con las producciones asociadas a los aprendizajes de la materia enseñada, presuntos objetos de la evaluación-, y por lo cual dichas instancias quedarían desprovistas de su sentido pedagógico-didáctico (Díaz Barriga; 1993). Ligada también a la tácita definición de esta *improcedencia*, puede destacarse la tensión que entamaría en particular el cumplimiento de consignas de actividad donde se manifiesta la experimentación de tracciones contrapuestas entre ciertas normas explícitas y anticipadas de producción impuestas con las concepciones implícitas de los estudiantes acerca de a) «lo artístico» (v.g. pulcritud solicitada para la

ejecución de láminas en Dibujo); b) sus modalidades y/o propuestas estilísticas personales (v.gr. simultánea indicación y aplicación inconsulta sobre la producción del estudiante de un color inarmónico respecto a la paleta empleada; indicación excluyente de pegar botones sobre una superficie para concretar una producción); c) las metodologías *apropiadas*. Esta tensión conllevaría para estos estudiantes el sentimiento de un doble avasallamiento de: 1) su concepción acerca del arte/de lo artístico (la *pulcritud* solicitada es referida como un atributo negativo por valorarlo como incoherente o, cuanto menos, incomprensible); y 2) de su concepción sobre el proceso de elaboración artística, en la que la autonomía personal sobre las decisiones que tal proceso involucra se presenta como un valor positivo destacado. Desde este enfoque de los estudiantes de la licenciatura, la acción docente resulta vulnerar su poder (su capacidad) para intervenir autónomamente sobre su propia producción, lo cual resulta concurrente con otros aspectos observados: a) la indicación recurrente de ciertas actividades -tales como el ejercicio y la copia de obras de artistas reconocidos, en tanto restrictivas de otras posibilidades de ejecución-, y que refirieran (también con Vn implícita o explícita) estudiantes del profesorado y varios artistas contemporáneos; y b) por el contrario, consignas cuya formulación podrían orientarse a resguardar la libertad de estudiantes en la toma de decisiones -v.gr. elección «a gusto del estudiante» de un artista del Informalismo para la elaborar un trabajo monográfico de acuerdo con sus preferencias personales).

3. en cuanto a la transgresión de la obligatoriedad de las prescripciones referidas al derecho, y por lo antes expuesto, ciertas PEyAAV parecen entamar aspectos que vulnerarían sus derechos a aprender en un entorno de "libertad, justicia y solidaridad" (LES N° 24.521, art.27) que los forme como profesionales y docentes capaces de actuar crítica y reflexivamente -LES N° 24.521, art.28; inc. a)-, aspecto que cobra especial relevancia, en particular a la luz de su atención sobre la lateralización u omisión del habla como acto del lenguaje (*i.e.* restricción de instancias explicativas o falta de respuestas a consultas) o de sus variantes dogmáticas - también notadas por las autoridades en la instancia de transición al nivel universitario-, como también a la luz de las concepciones incluidas en el capítulo anterior. En este sentido, resulta de interés el encuentro de las concepciones del empleo del lenguaje detectadas, en particular las que parecen legitimar formas de uso restringido del habla en instancias de interacción, habilita advertir la posible abstención de apelar al lenguaje como medio primario de comunicación, limitando en consecuencia la posibilidad de reciprocidad de los intentos comunicativos entre docentes y estudiantes. En otras palabras, cabe considerar que tales concepciones del lenguaje

en esas PEyAAV vienen a constituir una suerte de dispensa para el docente en torno a la no incorporación de recursos discursivos para desarrollar/optimizar la mediación didáctica entre los estudiantes y el conocimiento (teórico y/o práctico), pero también para colaborar a la construcción de vínculos sociales-afectivos docente-estudiante y estudiante-estudiante que contribuyan a fortalecer no sólo la construcción de conocimientos sino también la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas y a su propio apreciación, en tanto *visibilizados* por el docente. Puede presuponerse que la pérdida de interés de los estudiantes por las PEyAAV (o su Vn) se vincule tanto con experiencias frecuentes de incomprensión de los motivos de los docentes al guardar silencio o abstenerse de actuar o, por el contrario, al advertir en su acción el empleo de ciertos recursos cuyo sentido no llega a ser encontrado por aquellos –v.gr. abstención de devoluciones en instancias de evaluación o evaluaciones arbitrarias, reiteración prolongada de una misma consigna de actividad o ausencia de consignas de actividad en el nivel escolar; abstención de devoluciones en instancias de evaluación o evaluaciones arbitrarias, promoción de discusiones sin vínculo con el contenido, indicación de procedimiento devaluado (*i.e.* pegar botones), solicitud de prolijidad en la producción plástica, sanciones negativas públicas en el nivel superior-. En este sentido, entonces, parece necesario destacar la tácita Vp predominante en los niveles escolar y superior de configuraciones didácticas que –en resumen-integren: a) prácticas variadas que permitan el reconocimiento de su sentido y acordes a los contenidos previstos a fin de evitar redundancias innecesarias; b) consignas precisas; c) una palabra serena, estimulante, cordial, respetuosa, y siempre disponible al diálogo, en especial ante los interrogantes o explicaciones (y reformulaciones), como al debate enriquecedor; d) una mirada que los visibilice y contribuya a su apreciación; y e) instancias de evaluación de aprendizajes legítimas con alcance a todos los estudiantes participantes en la PEyAAV.

## **Conclusiones**

En conclusión, el trabajo se ha realizado según los objetivos previstos y comporta un cierto provecho dado su carácter exploratorio. En ese sentido, y en atención a los aportes considerados, el estudio de las manifestaciones discursivas concurrentes con el fenómeno de V de las PEyAAV posibilita definirlo inicialmente como conjunto de discursos acerca de la posible simetría reconocida entre las obligaciones de los profesores a enseñar cierto dominio de saber y saber hacer y los derechos de los estudiantes a aprenderlo a través de prácticas

variadas, coherentes, justas, libres y respetuosas que aquellos les propongan a éstos. De acuerdo con esta definición, el fenómeno de Vp de las PEyAAV aparece vinculado al reconocimiento de dicha simetría, mientras que el de Vn lo hace desde el de la ruptura o (cuanto menos) la alteración de tal simetría. En este sentido se considera de interés advertir que parte significativa de los testimonios colectados muestran que la aplicación de recursos específicos para la enseñanza es reconocido como una acción opcional del docente, donde la posesión de tales recursos –los medios, según Giddens, para conseguir determinados resultados- aparece como un supuesto ligado al rol de enseñante; en otras palabras, la aplicación de esos medios es a veces concebida como una variable personal del docente, siempre disponible y graduable, que éste puede dar «a voluntad», aunque no siempre sea así; es preciso recordar por ello que, como afirmara Giddens ([1984] 2015), mientras más espacio y tiempo abarcan los sistemas sociales, frecuentemente se vuelven más resistentes a su manipulación o cambio por parte de un agente individual, dado que los actores los producen, transforman y recrean “lo ya creado por continuidad de una praxis” (p. 201). La consideración de la heterogeneidad del empleo de tales recursos, entonces, no puede soslayar la laterización y/o restricción de espacios curriculares dedicados con especificidad a la tarea docente, aspecto común en los tramos formativos orientados a tal fin durante el S.XX, fruto del largo proceso de estructuración de las prácticas objeto de esta investigación, plena de diversas concepciones a menudo generadoras de distintas tensiones con las normativas vigentes.

Por ello tras explorar el fenómeno de V de las PEyAAV en la contemporaneidad a los efectos de abordar los aspectos configuracionales didácticos de ellas, no puede sino afirmarse la necesidad de favorecer el desarrollo de nuevas investigaciones en dicho campo, pues no son pocos los aspectos y cuestiones que se han esbozado y que ameritan indagaciones más exhaustivas (en especial atento a las configuraciones esquematizadas y, no menos, a las concepciones que restan poder para generar medios que requiere la acción a los diversos actores). En ese sentido se entiende que esta tesis ha colaborado a robustecer la comprensión de los temores e inquietudes que expresan los profesores noveles y los futuros profesores de artes visuales en torno a su desempeño actual o futuro y a dar cierta visibilidad a posibles restricciones de las PEyAAV contemporáneas. Y es que, en este sentido, la investigación realizada ha relevado una variedad de sentidos de los aspectos reconocidos por los diversos actores ligados a los despliegues de las PEyAAV y concurrentes con su V en los distintos niveles educativos, pero también a localizar distintas concepciones y tensiones igualmente

relevantes para pensar, según se observa el dominio de sus recursos, en los objetivos trazados para los distintos tramos educativos que ameritan la participación de los docentes de artes (referidos en el comienzo de esta tesis).

En esta dirección, a juzgar por las referencias de las narrativas de los actores puede distinguirse entre los enseñantes un desigual dominio sobre los recursos que la acción demandada por las instituciones donde se desempeñan le requiere pongan en obra; y desde este lugar, podría afirmarse que al igual que su interés por la docencia, su poder – en tanto *capacidad*, siguiendo a Giddens – no resulta homogéneo. No obstante, al considerar gran parte de lo expuesto en esta tesis, tal aspecto no puede sino resultar comprensible por la depreciación de la práctica docente toda vez que es concebida como despojada de su potencialidad transformadora, como asimismo también por la alternativa continuidad de concepciones claves vinculadas a dicha práctica, lo que convoca a resignificar también las inquietudes y temores de los docentes noveles y futuros docentes de artes en relación con sus prácticas profesionales incluidas en este estudio. De aquí que se encuentra necesario recordar al menos dos definiciones. Una, de Tedesco (2000), cuando afirmara la necesidad de garantizar el acceso permanente a “formas de aprendizaje que permitan la reconversión profesional continua (...)” (p.74), y la indudable responsabilidad de la universidad en tanto formadora de docentes, para lograr desarrollo con equidad mediante el mejoramiento de la calidad de la educación general obligatoria (p.75-76). La otra, de Tenti Fanfani (2014) al asegurar que la solución a los problemas de la escuela actual -incluida la puesta en tensión de la autoridad docente ante los nuevos derechos definidos de niños y jóvenes, los múltiples significados en los estilos de vida, criterios cognitivos, éticos y estéticos, y las diversas fuentes de información y cultura que influyen en las nuevas generaciones-, no consiste en regresar al pasado o a la tradición, o recurrir a los cursos de perfeccionamiento y actualización tradicionales, sino en “renovar las instituciones educativas y (...) dotar de una nueva profesionalidad a los profesores (...) [para mediar eficazmente] entre las nuevas generaciones y la cultura [debiendo] tener la sabiduría necesaria para (...) interesar, (...) cautivar y seducir a sus alumnos” (p. 46).

Así pues, puede considerarse que los resultados obtenidos al explorar el fenómeno de V de las PEyAAV desde el enfoque adoptado amerita enfatizar en la formación docente del sector:

1) El sentido constructivo para la formación de los sujetos que pueden encarnar las PEyAAV e, igualmente, la interacción con docentes dispuestos a colaborar en su formación integral (no sólo disciplinar).

2) La especificidad de los desafíos pedagógico-didácticos que conciernen a la tarea docente en artes tanto en las fases de ideación de las PEyAAV (fase preactiva) como en la de su despliegue (fase interactiva) y en la de su evaluación (fase postactiva).

3) La relevancia que los recursos teóricos y prácticos del docente –aquellos que le posibilitan constituir sus medios pedagógico-didácticos para intervenir en sus PEyAAV y, entre ellos, en particular el lenguaje- comportan a la luz de sus posibles efectos sobre los sujetos, ya favorables (*v.gr.* motivación hacia la tarea de aprendizaje; estímulo del sentido de pertenencia), o adversos (*v.gr.* sentimientos de ineptitud o humillación; abandono de la formación escogida), siendo estos últimos –entre otros tantos aspectos, incluyendo los estructurales, en especial en contextos tan complejos como el actual- los que en particular ponen en tensión los intereses subyacentes en los objetivos y fines educativos previstos y vigentes (incluidos en el inicio de esta tesis).

De aquí la importancia de destacar una vez más, en las últimas líneas de esta tesis, el valor de la formación inicial y continua de los y las formadores en artes, el de la inserción temprana en las sedes educativas que constituirán sus lugares de desempeño, y el de favorecer la continuidad de las investigaciones y debates que hoy tienen lugar en nuestra región, no menos que el dar continuidad al reclamo siempre necesario de mejores condiciones de trabajo docente y de educabilidad para todos y todas.

## Bibliografía

- Acaso López-Bosh, M., Hernández Belver, M., Nuere Menéndez-Pidal, S., Moreno Sáez, M., Antúnez del Cerro, N., & Avila Valdés, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid, España: Akal, S.A.
- Akoschky, J., Brand, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., . . . Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICIF.
- Altopiedi, M. (2013). Segunda parte: Los cambios sociales y la institución escolar, o las lógicas neoliberales en educación. En M. Altopiedi, *El cambio y la crisis en la escuela. Una aproximación narrativa*. Bs. As., Argentina: Ediciones Colihue S.R.L.
- Anguio, B. (2018). *Artes Visuales: Herramientas de taller. Una propuesta didáctica para propiciar acciones creativas*. Bs. As: Diseno.
- Avalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente, inicial y continua. En C. Tenti Fafani, *El oficio de docente vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina S. A.
- Baquero, R. (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En Castorina, & Carretero, *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (págs. 61-86). Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICIF.
- Barreiro, A. (2012). El desarrollo del juicio moral. En Carretero, & Castorina, *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos de conocimiento y contenidos específicos* (págs. 199-218). Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICIF.
- Bauman, Z. (2017). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. Argentina.
- Bourdieu, P. ([1979] 1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (2004). *El amor al arte*. Bs. As.: Paidós SAICIF.
- Bourdieu, P., & De Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa N 19*.
- Brandt, E. (1998). Notas acerca de la evaluación en las disciplinas artísticas: el caso de la educación plástica. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. Chapato, R. Harf, D.

- Kalmar, . . . J. Wiskitski, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós SAICIF.
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos*, 22. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf>
- Burré, M. (2009). La formación docente en artes frente a los desafíos de la diversidad. En UNL, *III Congreso Internacional de Educación. Construcciones y perspectivas*. Santa Fe, Argentina: UNL.
- Burré, M. (2009). Ponencia La formación docente en Artes frente a los desafíos de la diversidad. *Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Argentina.
- Calvo Serraler, F. y. (Ed.). (1982). *Fuentes y documentos para la historia del arte* (Vol. Ilustración y Romanticismo). Barcelona: Gustavo Gilli S.A.
- Ciafardo, M. (2010). Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual. *Revista Iberoamericana de Educación*(52/2). Obtenido de [www.rieoei.org/deloslectores/3568Ciafardo.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/3568Ciafardo.pdf)
- Congreso de la Nación. (1884). Ley de Educación Común N° 1420. Argentina. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Congreso de la Nación. (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521. Argentina. Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Congreso de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina. Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). Ley 26.061. *Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Constantín, M. T. (2003). Catálogo de la muestra colectiva Las manos en la masa. Buenos Aires, Argentina: Fundación Banco de Boston.
- Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica: aportes para una polémica*. Argentina: Rei Argentina S.A.
- Díaz Barriga, A. (2012). Error y acierto: una relación compleja en el campo de la enseñanza . En A. Díaz Barriga, *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Drazer, N. (2003). *Nos-Otros. La aceptación de la diversidad en el sistema educativo*. Bs. As.: Grupo Editor Latinoamericano S.R.L.
- Edelstein, G. (2009). Didáctica y orientaciones prácticas. Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. *Itinerarios educativos*(3), 38-59. Obtenido de

<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/download/3913/5940/>

- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós SAICIF.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A. y Editorial Paidós SAICIF.
- Elías, N. (1989). *El proceso de la civilización*. México: FCE.
- Equipo MontessorisArte. (12 de agosto de 2019). *MontessorisArte*. Obtenido de MontessorisArte: <https://www.montessorisarte.com/equipo/>
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. C. Tenti Fanfani, *El oficio docente > vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Estrada Velez, S. (2011). La noción de principios y valores en la jurisprudencia de la Corte Constitucional. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 41(114). Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-38862011000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-38862011000100002&lng=es&tlng=es)
- Faigenbaum, G. (2012). El desarrollo de las habilidades argumentativas. En J. Castorina, & M. Carretero, *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (págs. 293-313). Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICIF.
- Filmus, D. (. (1995). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Fraser, N. (1995). De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'. *New Left Review*(0).
- García Martínez, J. A. (1985). *Arte y enseñanza artística en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Banco de Boston.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giddens, A. (2015). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gimpel, J. (1979). *Contra el arte y los artistas o el nacimiento de una religión*. Barcelona: Gedisa.
- Gluzman, G., Munilla Lacasa, L., & Szir, S. (2013). Género y cultura visual. Adrienne Macaire-Bacle en la historia del arte argentino. Buenos Aires (1828-1838). *Artelogie*(5). Obtenido de <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article245>

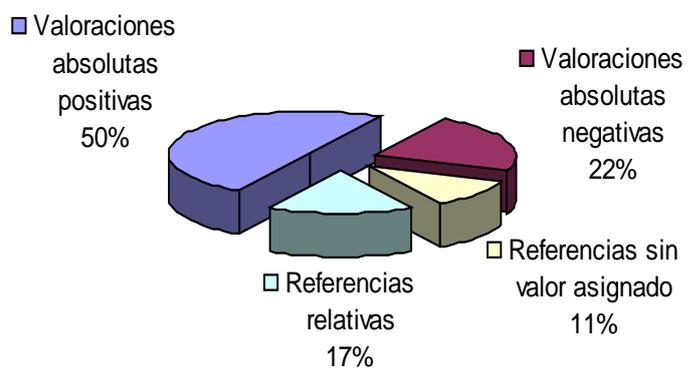
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría y Subsecretaría de Educación - Dirección General de Planeamiento y Dirección de Currícula. (1999). Pre Diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Honneth, A. (2000 2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, España: Katz Editores.
- I.U.N.A. (1998). Proyecto Institucional. Buenos Aires, Argentina.
- INDEC. (2019). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 conglomerados urbanos*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina. Buenos Aires: INDEC. Obtenido de [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph\\_pobreza\\_02\\_18.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_18.pdf)
- Kaplan, C. (2004). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Mino y Dávila srl.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue S.R.L.
- Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós SAICIF.
- Litwin, E. (2006). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. y. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós SAICIF.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós SAICIF.
- López Nogueiro, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICIF.
- Merina, E. (20 de junio de 2016). Curso Montessori 360-Cómo educar a los hijos. Recuperado el 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=q7loarerhmY>
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Cultura. (1960). *Establecimientos de Enseñanza Artística. Guía de orientación y referencias culturales*. Buenos Aires: Edición oficial.
- Moneta, Burré, & Anguio. (1999). Aportes para la enseñanza del Lenguaje Visual. *Arte e investigación. Revista científica de la Facultad de Bellas Artes. UNLP*(3).
- Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Moulin, R. (2012). *El mercado del arte. Mundialización y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: La marca editora.

- Navarro, L. (2003). La noción de "condiciones de educabilidad" como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*(2), 97-110. doi:<https://doi.org/10.25074/07195532.2.521>
- Nigro, A. (2007). Una obra de arte no se decide por voluntad. 58-62. (L. Haimovichi, Entrevistador) Argentina: MECyT. Recuperado el 2010, de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2007\\_n12.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n12.pdf)
- Ortega Rodas, A. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido en educación artística: dos estudios de caso*. España: Diferencia.
- Read, H. ([1943]1964). *Educación por el arte*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Reportaje a Luis Felipe Noé. (1993). *Spinoza*(3).
- Ruiz, C.-E. (2000). Educación por el arte de H. Read. *Aleph*, 77-94. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9373/1/01200216.2000.pdf>
- Sanjurjo, L. (2014). Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los los docentes. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje. En A. Malet, & E. Monetti, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc; Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico; EDIUNS.
- Sartori, G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Argentina: Aguilar, Altea, Alfaguara, Taurus, S. A.
- Schuster, F. G. (2004). *El método en las Ciencias Sociales*. Argentina: Editores de América Latina.
- Sennett, R. ([1998] 2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila S.R.L.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Bs. As.: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Todavía. Pensamiento y cultura en América Latina*, 39-45. Obtenido de <http://www.revistatodavia.com.ar/>

- Tenti Fanfani, E. (2008). 25 años de democracia: logros y agenda pendiente de la democracia. *Cuadernos Argentina reciente*(6).
- Tenti Fanfani, E. (2010). Particularidades del oficio de enseñar. *El monitor de la educación*(25), 30-34. Obtenido de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2010\\_n25.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2010_n25.pdf)
- Torres, J. M. (1887). *Primeros elementos de Educación*. Buenos Aires: Imp. de M. Biedma.
- UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO cultura para el desarrollo. Manual metodológico*. Obtenido de UNESDOC Biblioteca digital: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229609>
- UNICEF. (2016). *Estado de la situación sobre la niñez y la adolescencia en Argentina*. Obtenido de <https://www.unicef.org/argentina/media/2211/file/SITAN.pdf>
- UNICEF. (2017). *Para Cada Adolescente una Oportunidad. Posicionamiento sobre Adolescencia*. Argentina. Obtenido de <https://www.unicef.org/argentina/informes/situaci%C3%B3n-de-los-adolescentes-en-argentina>
- Urruchúa, D. (1971). *Memorias de un pintor*. Buenos Aires, Argentina: Hugo Torres y Cía. S.R.L.
- Zacharías, M. (6 de agosto de 2019). Artista se hace. Clases, métodos y estrategias para estimular la creatividad. *La Nación*. Obtenido de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/artista-se-hace-clases-metodos-y-estrategias-para-estimular-la-creatividad-nid2274559>
- Zicavo, E. (2005). La Pinacoteca del Vecino. Entrevista a Nahuel Vecino. *Hecho en Bs. As.*(63).

## Índice de figuras

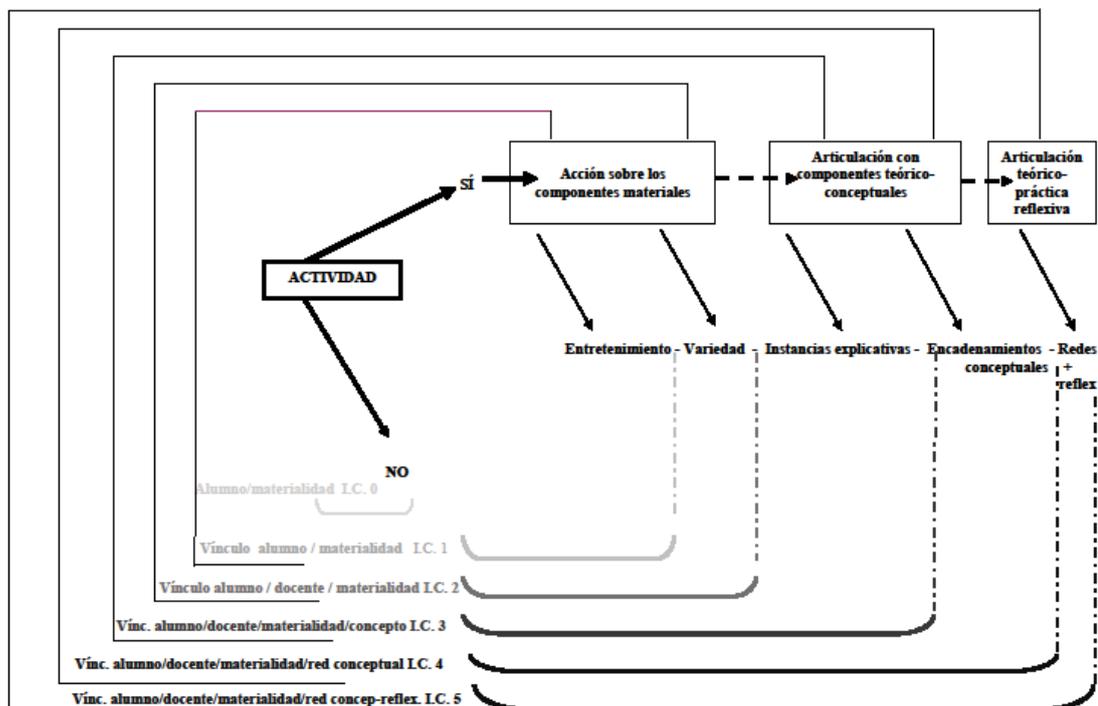
Figura 1. Gráfico de Distribución de valoraciones y referencias sobre las PEyAAV escolares según ingresantes a Profesorados de artes.



Elaboración propia

Figura 2. Esquema preliminar de configuraciones de PEyAAV según registro de intentos comunicativos y actividad.

Figura 2. Esquema preliminar de configuraciones de PEyAAV desde el registro de intentos comunicativos y de actividad. Elaboración propia



## Índice de ilustraciones

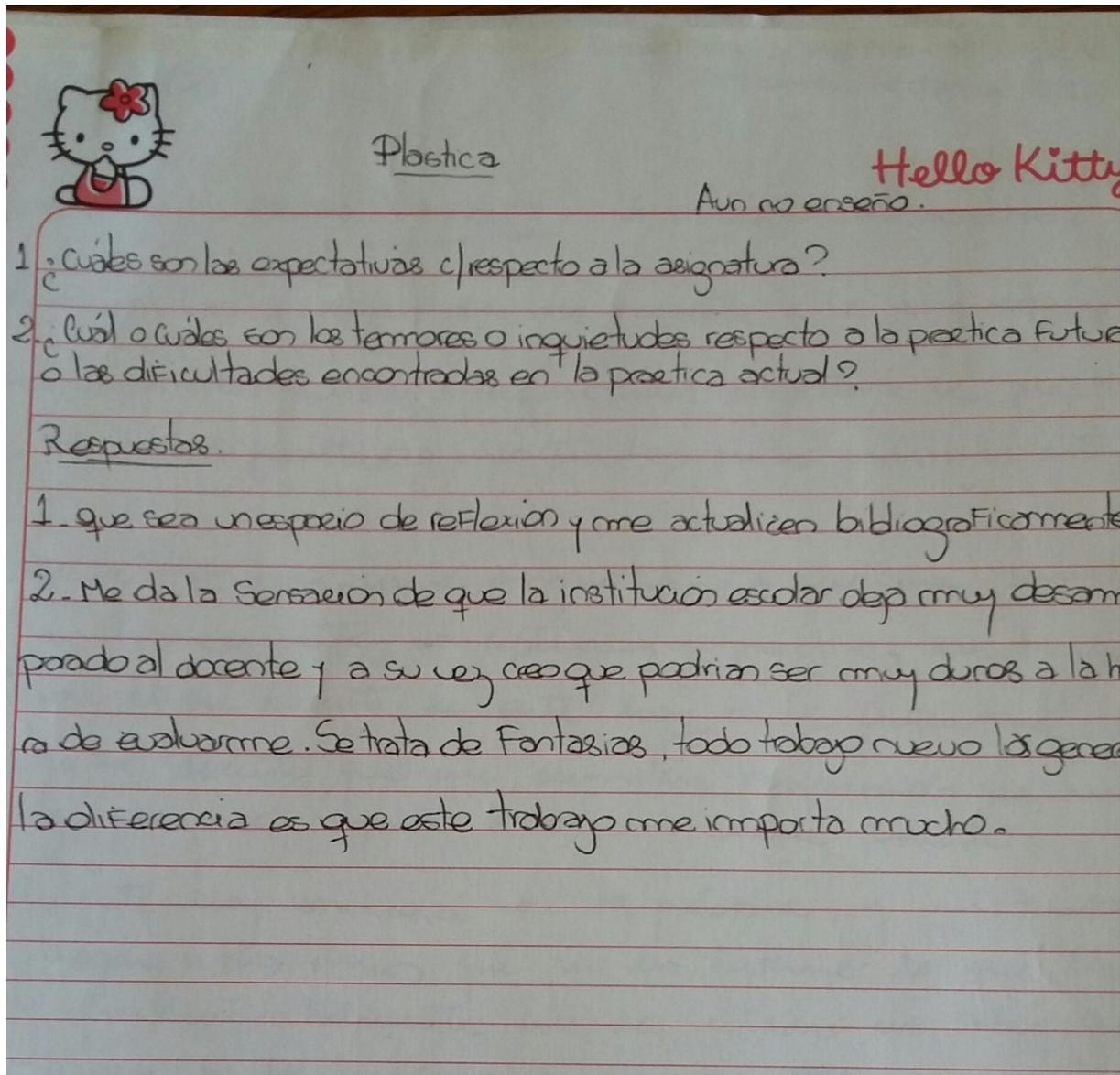
Ilustración. *Convivencia de actividades tradicionales y contemporáneas en la escuela*



*Hall de ingreso a una escuela pública local. Montserrat, Buenos Aires. Capturas fotográficas propias del 11/8/19.*

## Índice de apéndices

Apéndice A. Consulta sobre temores e inquietudes a docentes noveles, expertos y en formación en artes visuales sobre sus PEyAAV actuales o futuras



Plástica

Hello Kitty

Aun no enseño.

1. ¿cuáles son las expectativas c/respecto a la asignatura?
2. ¿cuál o cuáles son los temores o inquietudes respecto a la practica futura o las dificultades encontradas en la practica actual?

Respuestas.

1. que sea un espacio de reflexión y me actualicen bibliográficamente
2. Me da la sensación de que la institución escolar deja muy desamparado al docente y a su vez creo que podrían ser muy duros a la hora de evaluarme. Se trata de fantasías, todo trabajo nuevo lo genero. La diferencia es que este trabajo me importa mucho.

UNES 03/04/06

DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA DE LA  
ENSEÑANZA ARTÍSTICA II

ORIENTACIÓN: ARTES VISUALES. SI, TRABAJO COMO DOCENTE.

- 1) ¿cuáles son las expectativas con respecto a la antigüedad?
- 2) ¿cuál/es son los temores o inquietudes respecto a la práctica futura o las dificultades encontradas en la práctica actual?
- 3) Mis expectativas para con la antigüedad es que me permitan acceder a herramientas conceptuales y prácticas que tengan a ver con el ser docente de arte hoy en la Argentina. Como dijo la docente, que me permitan profesionalizar mi carrera y que me ayude a ser una buena docente.
- 4) Casualmente hoy comencé con la práctica, y mis temores no llegar a los niveles que no es intenso lo que les piden, y fundamentalmente me da miedo no saber que enseñar y caer en lo mismo de siempre, ~~por~~ me forjé días, que caían mis profesores de la secundaria: dibujo libre.

## ARTES VISUALES - NO TRABAJO EN LA DOCENCIA.

- 1) ¿Cuáles son las expectativas con respecto a la asignatura?
- 2) ¿Cuáles son los temores o inquietudes respecto a la práctica futura o las dificultades encontrados en la práctica actual?

1) Tener una guía para los temas a desarrollar, aprender más acerca de métodos de enseñanza y poder reflexionar acerca de los problemáticos escolares actuales.

2) Sobre la práctica futura, confío en que voy a poder enseñar contenidos adecuados, pero mis temores son acerca de la apatía que tienen determinados grupos, sobre todo adolescentes, respecto de la materia. Tems no lograr su motivación, aunque lo que más me preocupa es no poder controlar la violencia en los escuelas, que surgen conflictos de los alumnos, tener que lidiar con esa agresividad, que es un obstáculo para el aprendizaje y el normal trabajo del docente.

Actos Visuales

No trabajo en danza

- Cuales son las expectativas con respecto a la asignatura?
- Cuales son los temores o inquietudes respecto a la practica futura o las dificultades en contrastes con la practica actual?
- ¿que me darage bases teoricas para poder llevarlas a una buena practica? ¿Como este teoria se puede llevar a ella.
- No poder transmitir lo aprendido, durante toda la carrera, a mis futuros alumnos.

ARTES VISUALES, SÍ TRABAJO EN LA DOCENCIA.		HOJA * 1
		FECHA 3/4/06

① ¿Cuáles son las expectativas con respecto a los signatarios?

② ¿Cuáles son los temores o inquietudes respecto a la práctica futura o las dificultades encontradas en la práctica actual?

③ Aclarar dudas con respecto a los contenidos que corresponden dar en cada jurisdicción, en cada año de la Educación Primaria Básica y Educación Secundaria Básica

que lo motiva me de los herramientas necesarios para poder aplicar la diversidad de contenidos que obteníamos en los talleres de Artes Visuales, y que me facilite también las herramientas para poder bajar esos contenidos a menos de 5,6, 7 años que es lo que más me cuesta actualmente.

④ Mis dificultades son por ejemplo llegar al Consejo Escolar (en la Pcia. de Bs. As.) y no saber por dónde empezar, nadie te orienta ni te ayuda e tal punto de no estar seguro de los materias que me habilita a dar el título del LUNA.

- Como proceder cuando se tome en cargo

## Artes Visuales si trabajas en la docencia

1) ¿Cuáles son las expectativas con respecto a la asignatura?

2) ¿Cuál o cuáles son los temores o inquietudes respecto a la práctica futura o las dificultades encontradas en la práctica actual?

1) Las expectativas que tengo con respecto a la materia son el poder probablemente mejorar, o con otras herramientas didácticas frente a un grupo; aplicar los conocimientos tomados a lo largo de las otras materias cursadas en la carrera, pudiendo combinar la teoría con las talleres.

2) En la práctica actual me veo ser

prendida con los chicos que me to  
ca trabajar debido a que tienen  
más actitudes frente a la disci  
plina, frente a sus pares, frente  
a los <sup>los</sup> docentes en general. Trato  
de hacer lo posible porque ellos  
puedan apreciar el arte, pero  
en muchos casos me es imposi  
ble, nose si será porq' es un taller  
extracurricular & que. Los chicos  
van porq' quieren & porq' los man  
dan los padres.

Orientación: Lenguaje Visual - Trabajo en Docencia: sí

- ¿Cuáles son las expectativas con respecto a la asignatura?
- ¿Cuál o cuáles son los temores o inquietudes respecto a la práctica futura o dificultades encontradas en la práctica actual?

Tratándose de Didáctica y metodología de la enseñanza, las expectativas sobre la materia es poder disentinar el modo en que se vehiculiza el currículum en prácticas, secuencia argumentaciones, que presenten para los adolescentes verdaderos desafíos - No perder de vista la identidad de los adolescentes hoy, como se configuran en el entramado de factores socio-político-económico -

Poner en cuestión los modos tradicionales, las expectativas de alumnos y docentes en las instituciones que "relativiza que el área tenga contenidos y sea valioso de ser transmitido, elaborado, recordado y modificado -

Las dificultades de la práctica actual, la desvalorización general del área, no se considera importante, por tanto colaboración institucional y desde la familia ante determinadas requerimientos es nula.

La configuración de las nuevas identidades de los adolescentes, donde se los ve como "peligrosos" y en cambio son frágiles, faltos de cuidado, pero al mismo tiempo, estereotipados desde esta ambigüedad y se presentan como "sabermelo todo", en apariencias "no les interesa nada" -

Tienen profundos desfases entre la capacidad intelectual y la producción gráfica -

Orientación: LENGUAJE VISUAL. SÍ, TRABAJO EN LA DOCENCIA

- ①. ¿Cuáles son las expectativas con respecto a las asignaturas?
- ②. ¿Cuáles son los temores o inquietudes respecto a los períodos futuros o las dificultades encontradas en la práctica actual?

①. Corrí la I con una citación y cursé en un proyecto Reserva, pido que la II pueda tener que ver con una propuesta similar, espero contar con las herramientas técnicas como ~~los~~ sustitutos el proyecto y contar con el espacio de las clases para los debates.

②. ~~Las dificultades~~ en la práctica docente me encontré con una institución en la cual no se le da un lugar importante al área artística, mantener la disciplina es el tema central. ~~Falta de~~

Por otra parte los alumnos están superados de números y esto dificulta bastante el trabajo. En los 40 minutos de clase, tanto para el docente como los alumnos.

Dy M II ①

Lenguaje, Exp. Social, Expectativas, materias, Tareas, Fortalezas, prácticas futuras / dificultades.

- Lenguaje = Visuales
- Exp. Docente: Desde el 2004, Maestría de Arte y Artes Plásticas, 12 hrs. semanales EGB pública San Martín (EGB 2)
- Expectativas - Recursos didácticos específicos para articular lo que aprende en las materias de orientación, en una práctica docente con adolescentes.
- Tareas, Dificultades: Articular contenidos o proyectos en actividades atractivas o divertidas para los alumnos.

Prof. de Artes Visuales

## Lenguaje Artes Visuales

Mis expectativas sobre la materia fortalecer la práctica cotidiana, y poder mejorar nuestra didáctica propia.

Temas y dificultades cuando aparecen grupos problemáticos con respecto a la conducta, que no aceptan los valores institucionales o hábitos de trabajos.

Cuestiones que me fortalecen plantear en mi trabajo cotidiano con los alumnos una metodología de trabajo en la cual los pueda guiarlos, enseñarles que es el arte que constituye la cultura de cada persona y que nos sirve para enriquecernos y fundamentalmente, ser creativa a la hora de enfrentarse con dificultades económicas y transmitir a través del saber y la enseñanza <sup>que</sup> podemos contar diferentes recursos para enseñar cada día mejor.

Orientación: Artes Visuales mención Artes del Fuego.  
 No estoy trabajando en la docencia.

1. ¿Cuáles son las expectativas con respecto a la asignatura?

2. ¿Cuál/s son los temores o inquietudes respecto a la práctica futura o las dificultades encontradas en la práctica actual?

1. Las expectativas con la materia es igual que otras al comenzar una materia y al realizar una carrera que elegí por gusto, puede ser que al tratarse de una materia pedagógica más orientada a la docencia y por su nombre "didáctica y metodología..." para su mejor desarrollo y formas de poder sacar lo más provechoso del ~~tr~~ enseñar. sea aún más interesante para mi formación como docente.

Expectativas de aprender, conocer y descubrir.

2. No estoy trabajando como docente pero el año pasado al cursar las prácticas pedagógicas las dificultades encontradas <sup>fueron</sup> bastantes al darte cuenta que en la práctica y frente a los alumnos lo que uno planifica puede cambiar y uno tiene que estar preparado y abierto a lo que los alumnos le plantean y sus inquietudes

Orientación.  
Profesorado de arte  
en Artes Visuales.

NO TRABAJO EN LA DOCENCIA ACTUALMENTE

1) Que <sup>la</sup> nos brinde herramientas para poder  
desenvolvernos como buenos docentes.

2) Quizás me invade el temor de no  
poder colaborar desde mi área, con  
otras necesidades que pueda encontrar  
en la comunidad educativa. Tendría  
que focalizar me solo como docente.  
Muchas veces me siento atravesada o  
que me atravesarían problemas, ajena  
a mi área. Surgen preguntas enton-  
ces, de que modo o manera tendré q'  
actuar -

Profesorado en artes visuales -

Experiencia docente en una escuela formal  
abierta - temas, teniendo en cuenta lo social/  
cultural - sobre todo si en algunas escuelas por ej:  
se implementa lo tecnológico como forma de  
trabajo - cuando en otros, el inicio acercamiento  
a lo tecnológico es el Pizarrón - la tiza etc -  
La problemática que se presenta en algunas aulas  
tiene que ver - diversidad de edades en un  
mismo aula - lo falta de recursos pero poder  
adquirir materiales



area, poseía una energía y una entrega muy positiva. Todo lo que ensayábamos lo aprendíamos en la escuela. Aprendíamos esa hora de clase conseguimos el vestuario, la escenografía, un puntabanco a ensayar y el ~~clima~~ clima era siempre piola.

A lo largo de los años estudié (taller de Formación teatral) con muy buenos maestros, su dedicación e interés por lo que hacían dejaron marca no solo en mí sino también en muchos otros. También tuve otros no muy buenas experiencias. Recuerdo una clase en la que había faltado el profesor (Julien Howard) y su asistente profesora uno de estos ejercicios en los que nos enseñaron que creer en el cuerpo del otro. Se generó una situación muy incómoda donde se mezcló la sensibilización y los celos. Recuerdo que me fue que ir de la clase porque me costó

②

HOJA \*

CHA 18/02/09.

PRÉV'09.

PROFESORADO EN ARTES DEL TEATRO.

MIS RECUERDOS ESCOLARES DE LAS CLASES DE ARTE - EN LA SECUNDARIA, 1<sup>er</sup> y 2<sup>do</sup> AÑOS, TUVE CLASES DE FORMACIÓN MUSICAL, y DESPUÉS DE UN ACTO FALLIDO, SE CREÓ EL TALLER DE TEATRO.

NO TENÍAN UN BUEN RECUERDO DE LAS CLASES DE MÚSICA, SOLO QUE NOS RESOLVA LOS DUDAS, QUE TENÍAMOS QUE REMANERAR. SEGÚN LA PROFESORA, NO TENÍAMOS OPORTUNIDAD DE PRÁCTICA CON NINGÚN INSTRUMENTO.

RECUERDO QUE ME ALEGAR TENER MÚSICA, PORQUE ME INTERESABA OPORTUNIDAD DE GUITARRA O PIANO.

CON EL TRANSCURRIR DE LAS CLASES, PERDÍ EL ENTUSIASMO, PORQUE CREÍ QUE LA FORMACIÓN MUSICAL ERA INALCANZABLE. CON EL TIEMPO ME DI CUENTA QUE EL PROBLEMA ERA LA PROFESORA.

A MITAD DE AÑOS, LA PROFESORA DE LINGÜÍSTICA NOS DIO TEXTOS MATEMÁTICOS A ANALIZAR, y COMO EL RESULTADO HABÍA SIDO BUENO, NOS INVITÓ A QUE LO REPRESENTÁRAMOS,

NOTA

Entusiasmados, Trabajamos durante cinco meses,  
conjuntamente con la profesora de Música.

~~ESTUVO~~ ESTUVO PORQUE ESTE PUESTO POR LA REPRESENTACIÓN  
QUE ME INCLINÉ GRACIAS A ESTA EXPERIENCIA AL ARTE.  
LO QUE SENTÍ FUE UNA PÉRDIDA DE TIEMPO A NIVEL  
FORMACIÓN MUSICAL, NO HUBIERA QUISADO TENER  
LA POSIBILIDAD DE CONOCER EL MUNDO UN INSTRUMENTO.  
EN LA PRIMERA, LAS CLASES DE PLÁSTICA LAS TENGO  
BONOS, YA QUE ERA SÓLO PASEAR DIBUJOS, SIN NINGUNA  
APRENDIZAJE PRÁCTICO, SÓLO NI MEMORIA QUE REQUIERAN.

③

PREU '09

orientación: Artes visuales

Recuerdos escolares de las clases de Artes.

Siempre fui a colegios en los cuales tuve clases de Arte, sobre todo lo referido a la Plástica y Música. Durante el colegio primario asistí a las clases de plástica que si bien eran las que más me gustaban, a veces era difícil aprender por que por lo general no se respetaba ese espacio por parte de los alumnos.

Era diferente en las clases de Música donde casi

todos se interesaban.  
Por otro lado en el secundario,  
que tenía orientación en  
comunicación social, tuve  
plástica y teatro, donde  
los alumnos debían optar  
por una de las dos clases,  
yo elegí plástica, y  
~~yo~~ muchas veces ocurría  
lo mismo en la escuela  
primaria, no había respeto  
por la clase por parte de  
los alumnos.

También tuve muchas  
materias de diseño.

Así como algunos cursos  
particulares, de pintura,  
donde puede aprender  
algunas cosas.

Por último cuando estuve  
en el profesorado de nivel  
inicial, tuve también muchas materias  
orientadas al arte.

PRE U 09

④

TEATRO

## MIS RECUERDOS ESCOLARES DE LAS CLASES DE ARTES

Fundamentalmente mis recuerdos no son de lo más positivo, entre ellos encuentro una clase de música donde nunca tuvimos contacto con un instrumento que no sea la clave de sol moderno (do solita), y donde no hacíamos una actividad diferente a la de ensayar una canción durante todo el año, pero lo que me presentaba el fin de curso, donde orgullosos nuestros docentes miraban el fruto de la actividad anual, un coro de niños durridos de cantar la misma canción, que repetían una y otra vez como los muñequitos que hace un tiempo cuando se los oprimía en la mano.

En relación a la clase de teatro, recuerdo cosas como, hacer lo que les urge, en el teatro o hacer lo que les da gana, en un espacio que no comporta artístico, ni pedagógico, ni que pudiéramos considerarlo por separado.

Recuerdo un espacio que pero mucho era considerado un espacio más de recreo, y ahí sentí una ausencia total de propuestas, en comparación a la talleres de teatro que recibía extraordinariamente, en fin, creo que fue un espacio donde hubo mucho por hacer de parte de docentes y alumnos, y por alguna u otra razón, se escribieron como un capítulo más de las decepciones escolares.

Prof. MARINA BURRÉ

⑤

C.P.U. [Com. 4]

18/02/09. (Ard. Visuales)

1. Mis recuerdos escolares de las clases de Arte.

Al tratar de indagar en los recuerdos más remotos de mis clases artísticas, me aparece como primera imagen, una escena en el coro de la Primaria, dentro del marco de las clases musicales, dicha actividad me divierte, aunque había de ser prevista por un espacio de actividades, lo cual provocaba ciertos nervios, luego en instancia lo disfrutaba bastante con mis compañeros cuando en conjunto. De esta etapa también recuerdo que en algunas clases nos hacían tocar el toc-toc. (los maracas) lo cual la verdad que no lo disfrutaba.

Otro recuerdo, de otra instancia de mi formación (la secundaria). En este caso es otro leve sentimiento (la Phistia) es que nos llevaban a ver dif. muestras (recuerdo uno de Benari) que alante de ser devuelto por salir del colegio, se cubría con un impermeable por dicho motivo. Luego de esta salida a clases Residencia, (ya en el colegio) recibíamos obras, en conjunto y de individuos, relacionados con lo que habíamos visto en la muestra.

	(6)	Hoja
		Fecha 18/02/09
Nombre		
Orientación: Danza		
Mis recuerdos escolares de las clases de arte.		
<p>En la escuela primaria fue muy rico sobre todo música ya que aprendimos himnos, canciones, aprendí a tocar la flauta dulce y el tambor. Y también me hacía estudiar algunos autores.</p>		
<p>En el colegio secundario era buena, aprendí algo básico de guitarra y mucho sobre instrumentos de percusión. Lamentablemente hubo cambios de profesores y eso trajo como consecuencia no poder lograr un progreso constante porque sus metodologías de enseñanza eran muy diferentes.</p>		
<p>Un aspecto negativo fue que mis compañeros se tomaban la materia como hora libre y perjudicaban a los pocos que queríamos aprender.</p>		
Notas		

7

PreU' 09

18/02/09

ARTES VISUALES.

Mis recuerdos escolares  
de las clases de Arte:

Yo en la escuela que fui no tuve arte todo el secundario. Solo tuve hasta 8º año, y solo las materias de Plástica y música. Para mí fue una lástima, porque me hubiese gustado saber mucho más, porque yo después empecé a ir en mi tiempo libre a un taller de pintura pero era solo práctico no tenía teórico. Y por lo que recuerdo en el colegio en música la profesora nos daba teórico y también práctico, pero en especial teórico, en Plástica no, sólo teníamos práctico y nada teórico. Y hacíamos diferentes cosas, técnicas, etc. Pero lo que más me desilusionó del colegio fue que esas materias pocas no eran tan importantes como las otras, entonces no las disfrutaba y aprendía tantas cosas como las otras. Me hubiese gustado haber tenido una materia relacionada al arte durante más tiempo, y a la vez haber aprendido más ~~de ellas~~ ya que me doy cuenta que es algo que realmente me gusta, y que disfruto mucho aprender y me interesa mucho. Las materias de arte que tenía en el colegio eran sólo una vez por semana.

NOTA

⑧

FECHA: 18/02/09

HOJA:

orientación = Artes visuales

" Mis recuerdos escolares de los clases de arte "

Tengo muchos recuerdos de los clases de arte, en general son positivos.

Durante el secundario tuve una profesora excelente, con la cual veíamos la materia de Estética contemporánea (no recuerdo bien el nombre de la materia).

Hacíamos trabajos de investigación de distintas culturas ~~y~~ y artistas. Era como Historia del Arte, pero ~~pero~~ resumido ya que no alcanzaba las clases.

También recuerdo que a muchos de mis compañeros no le interesaba.

De la primaria también tengo lindos recuerdos, cuando hacíamos trabajos en dibujo y pintura, aunque creo que podría haber sido más aprovechados los clases.

El único mal recuerdo era de compañeros que decían cada vez que teníamos clases "hora libre". Creo que tiene muchos que ven la profesora y de cómo de la clase, no que sean todos ~~se~~ o varias clases temas libre y no motivar y enseñar al alumno.

También teníamos música pero no me acuerdo haber aprendido muchos pero sí de la profesora.

NOTA:

9

PreU'09

18/11/09

"Mis recuerdos Escolares  
de las clases de artes"

Mis recuerdos de las clases de arte en la secundaria, basicamente son buenos por que por suerte me han tocado profesores que nos hacían trabajar bastante y explicaban muy bien

Uno de los recuerdos mas agradables que tengo fue cuando en 2<sup>do</sup> año del polimodal el profesor de Cerámica nos enseñó a hacer contenedores de arcilla, estuvo muy bueno por que era un material nuevo, se podía modelar facilmente me gusto mucho por que fue una experiencia nueva para mi y para todo el curso por que mayormente las clases de arte eran por lo general teoricas y esta fue practica, fue muy divertida y ademas pudimos cocinar el contenedor y nos puedo del recuerdo.

Tambien puedo mencionar que en 3er año del polimodal tuve una experiencia linda, pero un poca más complicada al menos para mi con el GRABADO, era algo nuevo tambien, pero la verdad nos costo bastante por que como la escuela no poseia las prensas necesarias para que quede el grabado en la hoja bien prolijo lo teniamos que hacer a mano haciendo presión con una cuchara arriba de la hoja, y haceve se nos corria y el trabajo no quedaba muy bien que digamos.

10

PROFEN ARTES DEL FUEGO

18/02

PRE U'09

MIS RECUERDOS ESCOLARES DE LAS CLASES DE ARTE

- RECUERDO QUE MIS CLASES, NO SÓLO LAS DE ARTE, ERAN MUY DISPERSAS. ESTO SE DEBÍA A QUE EN MI COLEGIO SE CATABAN A LOS QUE SEGUIAN ARTE, DISEÑO Y COMUNICACIÓN, POR LO TANTO MUCHA GENTE SEGUIA ESA MODALIDAD NO POR TENER INTERÉS EN EL ARTE, SINO PORQUE PARECÍA EL POLIMODAL MÁS FÁCIL. NO TUVIAMOS MATERIAS COMO MÚSICA, TEATRO, DANZA. TENIAMOS MATERIAS COMO DISEÑO, CULTURAS Y ESTÉTICAS CONTEMPORÁNEAS, LENGUAJES ARTÍSTICOS, HISTORIA DEL ARTE, IMÁGENES Y CONTEXTOS. PUEDO DECIR QUE HISTORIA DEL ARTE FUE EXCELENTE; LA CLASE MUY ORGANIZADA Y LOS TEMAS MUY INTERESANTES. CON DISEÑO E IMÁGENES NO APRENDÍ PRÁCTICAMENTE NADA. ERA COMO HORA LIBRE, EN CLASE NO SE EXPLICABA CASI NADA. TODO LO MENCIONADO HASTA EL MOMENTO PERTENECE A MI ETAPA DEL POLIMODAL.

EN LA PRIMARIA TENIAMOS MÚSICA, LA CUAL FUE MUY BUENA YA QUE HIZO QUE CADA UNO DE NOSOTROS SE INTERESARA POR ALGÚN INSTRUMENTO Y HASTA TOCAMOS UNA CANCIÓN EN LA FERIA DEL COLEGIO. TMB. TENIAMOS PLÁSTICA, LA CUAL ERA UN POCO ABURRIDO PORQUE, POR LO GENERAL, HACÍAMOS TEMA LIBRE.

CUANDO CURSÉ 9<sup>NO</sup>, TUVE UNA PROFESORA QUE NOS ENSEÑÓ COMO HACER FALSO VITRAUX, TALLAS EN MADERA, IMITACIONES DE MÁSCARAS VENEZIANAS, ETC. FUERON BUENOS TRABAJOS.

(11)	HOJA N
Elizabeth	FECHA 18/02/2007

Curso Pre-ingreso del Profesorado en Artes Visuales.

Mis recuerdos oscuros  
de los clases de artes.

Este recuerdo guarda cierto resentimiento, cuando yo era chica, mi mamá me mandó a estudiar arte con mi tía (profesora de Bellas Artes), que no solo era exigente, sino que por más que lo intentaba nunca iba a ser lo suficiente buena como para ser considerada una artista, pero al mismo tiempo le decía todo lo contrario → mi prima porque siempre basaba sus proyectos en recuerdos familiares desde ponía en primer plano → mi abuela, mientras que yo siempre basaba mis obras, en relatos de mitologías y cuentos épicos. Esto fue un hecho que me produjo un desencamamiento del arte, por lo cual, cuando crecí, me inscribí en un secundario de orientación ciencias económicas y medicina, del cual egrese. Pero a pesar de todo amo dibujar y pintar, adoro con plenitud estudiar grabado. Lo mismo me pasó en la primaria, donde tuve a una profesora en el área plásticas, donde simplemente estas palabras servirían para catalogar sus cosas, "no hace nada", ya que no explicaba y solo se la pasaba tomando café, sino que no alentaba → los alumnos → expresarse y → mejorar. Sino que los desanimaba → buscar proyectos y tener expectativas del futuro.

NOTA

12

HOJA\*

FECHA 18/02/09

Pre U'09 : artes visuales.

"Mis recuerdos escolares de los clases de arte."

Recuerdos hay muchos, buenos y malos. Los más negativos fueron los que me llevaron a abandonar el bachillerato con orientación artística que había empezado, entre dichos recuerdos puedo mencionar la poca ~~temperancia~~ predisposición de los profesores, ya sea porque faltaban mucho y demoraban salencias que llevaban a que perdieras días de clase. Igual pese a los negativos algunos conceptos me llevo. Los buenos recuerdos los relaciono básicamente a talleres de dibujo y pintura que hice ya que de ahí siempre salía con algún proyecto hecho, y sentía una mayor libertad de expresión.

Con respecto al primario no creo que haya sido tan productivo en el tema de artes, porque como la mayoría de las instituciones lo dejan de lado, o lo toman como una recreación, cosa que no creo que este mal, ~~pero~~ siempre y cuando hagan incapie en las artes.

NOTA

PRE U '09

13

18/12/09

A. VISUALES

MIS RECUERDOS ESCOLARES DE LAS CLASES DE ARTE:

YO VENGO DE UNA SECUNDARIA TÉCNICA/ARTÍSTICA, Y EN GENERAL TODAS LAS CLASES DE ARTES ERAN INTERESANTES, <sup>Y A BUCCIDOS</sup> SALVO ALGUNOS TALLERES DE PUBLICIDAD QUE SE VOLVÍAN UN POCO DENSOS POR LA HORA (T. NOCHE) Y POR LOS TEMAS QUE TRATABAN.

LAS CLASES DE DIBUJO, PINTURA, GRABADO Y DIBUJO TÉCNICO SIEMPRE ME GUSTARON Y ENTUSIASMARON (EXCEPTO ALGÚN QUE OTRO TRABAJO QUE NO ME ATRAÍA). PERO LAS QUE MAS ME GUSTABAN ERAN LAS DE DIBUJO YA QUE HACIAMOS TRABAJOS <sup>Y ANIMACIONES</sup> VARIADOS E INTERESANTES Y ME LLEVO MUY BUENOS RECUERDOS DE LOS PROFESORES QUE <sup>ESAS</sup> ~~ME~~ DABAN. EN LA FACULTAD (IUNA) GUSEE ALGUNAS MATERIAS DE ARTES VISUALES Y ME RASABA LO MISMO, PERO ME PARECERON BASTANTE INTERESANTES.

Fecha: 18/02/2019

Pre U '09

Trabaja: ?

• Mis recuerdos escolares de las clases de Artes:

Los recuerdos en las clases artísticas tienen varios aspectos tanto positivos como negativos:

• En las clases de artes visuales había una cantidad de personas que no hacían nada por que no tenían interés alguno, o por este prejuicio social que el arte es no hacer "nada".

Como se encontraban estas personas, también reían a los interesados en el tema y cumplían con los trabajos.

• Las clases de teatro eran un poco más animadas, aunque en un principio costaba mucho salirse, pero con el tiempo se fueron haciendo amigos, ya que es un lugar donde se puede ser lo que uno quiere ser en un momento sin importar la percepción de los demás, ya que al estar en un grupo se puede perder la vergüenza.

	HOJA *
(15)	FECHA 18/02/09
Pre U'09.	
[Redacted]	
Orientación: Artes Dramáticas.	
"Mis recuerdos escolares de las clases de artes".	
Como recuerdo personal, si bien no fue una formación en artes en mis etapas de estudios, recuerdo por comentarios de otros que las clases de artes era el espacio de expresión de cada alumno.	
En lo personal, en mi formación primaria, tenía la materia "Música" donde la profesora nos enseñaba temas musicales "nacionales" que hasta el día de hoy recuerdo.	
Con diez años conocí tenos, polkas, cros, tangos, y costumbres nacionales que recuerdo hasta el día de hoy.	

\* También puedo mencionar casos de otras personas que temiendo su formación en artes, las materias dadas solo eran un lugar de "no hacer nada" de "tiempo muerto", que creo, es una falencia en toda formación artística, que a veces, es considerada, o tomada, como un lugar de no aprendizaje. o de poca exigencia a diferencia de otros materiales.

PreU'09

16

18/2

Artes Visuales.

### Mis recuerdos escolares de las clases de artes.

Recuerdo que en la primaria teníamos clases de dibujo y plástica, y de música. Me acuerdo que siendo tan chicos, esas horas eran más para jugar que para aprender. En plástica nos enseñaban a hacer collages, y a copiar dibujos que la maestra dibujaba en el pizarrón. En música hubo años buenos, donde escuchábamos y ~~nos~~ nos enseñaban algo de diferentes instrumentos, donde el que me acuerdo es la flauta dulce. Para esa época, yo <sup>allí estubo</sup> relacioné más el arte con jugar.

Ya en el secundario, si bien tenía la facultad económica, el último año tuve un taller de arte. Este fue bastante completo, habiendo durado dos trimestres. (Aquí fue cuando me decidí por esta carrera) En este taller vimos un poco de todo, hubo clases de música, teatro, lenguaje y pintura. En cada uno de estos diferentes encuentros hacíamos actividades relacionadas con la rama del arte que estamos trabajando. Durante las clases nos sentábamos todos en ronda y para cada encuentro, aunque no siempre, la profesora traía algún invitado que se dedicara al arte. Por ejemplo la clase que ~~era~~ teníamos música, vino un músico que era solista, y cantaba música popular, tocando la guitarra y la armónica. Él había traído canciones conocidas y cantamos. También nosotros habíamos tenido que llevar música escuchada, y contar por qué la escuchábamos. Así era con cada encuentro.

El recuerdo más lindo que tengo es haber pintado un mural en una de las paredes del patio del colegio.

(17)

18/2/1

• PreU'09 Artes visuales

"Mis recuerdos escolares de las clases de artes

Especialmente arte tuve solamente en primaria, lo cual fue bastante aburrido ya que lo profesora repitió los 9 años el mismo programa, pero a causa de esto comencé a estudiar particularmente.

13

Pre U'09

ARTES VISUALES

18/02/09

## Mis recuerdos escolares de las clases de Arte

La única formación escolar de arte que tube fue la primaria, recuerdo que las clases eran bastante libres y que por momentos no teniamos nada que hacer, las materias que tenia eran plastica y musica y recuerdo que plastica era bastante libre y en musica nos daban canciones para que aprendamos para los actos.

En la secundaria no tube formación Artística y lo que me comentaban amigos que si tenían, era que les daban trabajos para hacer y para investigar en materias como historia del arte

Tema	19	HOJA N°
		FECHA 18/02/09
TEATRO.		
MIS RECUERDOS ESCOLARES DE LAS CLASES DE ARTES.		
Mi modalidad en el polimodal, fue economía, por lo tanto no tenía ninguna materia artística. Al fin de eso, fono un proyecto de identidad y cultura, con los profesores de lengua e historia, llevamos a cabo una obra de teatro, llamada "El Conventillo de La Poloma".		
Fue una experiencia hermosa, y por suerte salió todo muy bien.		
Una amiga fue al polimodal con orientación en arte, y tenía materias como dibujo, teatro, música, entre otras, donde me contaban que las clases eran divertidas, e interesantes, aunque muchos de sus compañeros elegían seguir arte, por no tener que seguir humanidades o economía.		
NOTA		

20

18/2 Pre U '09

## MIS RECUERDOS ESCOLARES DE LAS CLASES DE ARTE

En primaria tuve formación musical hasta sexto grado, era bastante aceptable para esa edad. A partir de ahí, <sup>cuando</sup> se comenzó una materia llamada "Artes" en la cual se comprendía artes musicales y artes visuales, pero enfocada más en el área de música más precisamente música moderna clásica, lo cual era extremadamente tedioso. Lo que correspondía a ~~visuales~~ <sup>la</sup> ~~correcta~~ <sup>correcta</sup> de ~~temática~~ <sup>temática</sup> y ~~aplicación~~ <sup>aplicación</sup> por parte del profesor era un golpe de muerte a grado y solo consistía en trabaja practicar sin ninguna explicación.

En el nivel secundario, ya en el último año, con una materia llamada "cultura y estética", fue básicamente lo que me dio el impulso para seguir alguna carrera en artes visuales.

Pero básicamente aprendí solo experimentando e investigando por mi propia cuenta en los últimos tres años.

teoría  
PREU'09

(2)

FECHA 18/02/09

• Mis recuerdos escolares  
de las clases de artes •

Tengo mil y un recuerdos acerca de los docentes que tuve de arte y de sus clases. pero voy a hacer énfasis en los más significativos.

- 1) Tuve una profesora de plástica a la que fue realmente le faltaba pasión, en muchos sentidos. No recuerdo nada positivo de sus clases, exceptuando lo bien que le pasaba con mis compañeros mientras jugábamos con la tempera. Creo que la prof. nos subestimaba bastante, jamás le dio importancia a nuestros trabajos, jamás se comprometió con los alumnos. Dudo que el justo lo docente. Si me pongo a pensar un poco, ~~se acuerda~~ ~~o sacar una conclusión~~, creo que no aprendí nada más importante que si vezclaw el azul y el azul que usó de verde. Es una 'lotería' hispanica me fui de sus clases convencido de que ~~era~~ ~~verdaderamente~~ su pasión fue el arte. Siento que no me oportó nada y eso <sup>en serio</sup> ~~para~~ un docente es un fracaso. Creo que el peor fue el que pude pasar a alguien que le sienta a aprender... ~~ide~~ con las manos vacías.

Por otro lado, la prof de música del cole sí, era una apasionada, una enombrada del arte musical pero el colegio lo limitaba

demonstró y no pudo llevar a cabo sus proyectos

(22)

18/2/09

Prev' 09

Prof. TEATRO

Cine y teatro

- Mis recuerdos escolares de las clases de Arte.

- Personalmente yo me formé en un secundario comercial y nunca tuve en el secundario arte. Pero de comentarios que me han realizado amigos es que era el espacio donde más disfrutaban porque era el lugar de exposición para ellos; también me llegaron comentarios de que había gente que no hacía nada y se dificultaba sacar algo positivo de la clase y también me contaron que sobre todo las clases de teatro eran una pesadilla porque el profesor

no se ocupaba de nada. les daban ejercicios y ellos muertos de vergüenza no hacían nada y era tiempo perdido.

(23)

1013 Pract 1 m

## Artes Visuales.

Mis recuerdos escolares de los clases  
de arte.

Me acuerdo q' de chico tuve música y estaba muy bueno por  
divertíamos bastante ya q' el profesor sabía bien como t  
como llevar a chicos pre-adolescentes.

Ya un poco más grande tuve "plástica" con una f  
ra q' era demasiado meruosa y no fue muy linda  
cia, mi para ello mi para los alumnos, a parte los tr  
q' nos hacía realizar eran como infantiles y no  
a llamar mi atención.

Durante 8° y 9° tuvimos una profesora excelente  
buena persona, tal vez el curso en general no sup  
vechar esa oportunidad, pero realizábamos trabaj  
temidos (lo mayoría).

Y bueno ya después en el polimodal no escog  
modalidad de arte, ya q' en mi colegio no ~~es~~ <sup>es</sup> b  
por lo tanto seguí economía, ~~que~~ es decir c  
haste q' en el último año llegó un poco de art  
mano de una profesora de cultura, los trabajos  
zábamos eran muy buenos, utilizamos diferentes  
cos, con una pequeña teoría previa, quizá no vimos  
en profundidad esas técnicas pero por lo mismo t  
un puntillazo q' al mismo a mi me sirvió para de  
q' carrera seguir.

		HOJA N°
	(2A)	FECHA 18-02-09

PRE-U '09 [Redacted] Artes Visuales.

Mis recuerdos escolares de las clases de artes.

Durante todos los años en el colegio tuve una enseñanza de artes muy básica, tal vez demasiado. En la primaria las típicas clases de "plástica" y música donde el único instrumento fue la flauta, y con respecto al dibujo, era libre.

Recuerdo durante el año que cursé 9to año tuve una profesora muy buena de artística que nos enseñó técnicas de dibujo y pude hacer muchas de las cosas que me gustaban. Y creo que en ese año fue el que me hizo desear seguir una carrera sobre el tema. Pero luego en la secundaria, al seguir la modalidad de Economía, durante dos años no tuve ninguna materia relacionada con el arte.

Hasta el último año donde se agregó la materia "Cultura y Estética". En esta materia teníamos evaluaciones teóricas y luego poníamos en práctica las técnicas estudiadas.

En sí, en mi escuela "arte" significa "dibujo y pintura" y durante la primaria también música. Pero no tienen en cuenta teatro y danza por ejemplo.

NOTA

	(29)	FECHA: 18/02/09
		HOJA:

Prof. En Artes Plásticas.

Mi recuerdos escolares de las Clases de Artes.

Lo que recuerdo de las clases de Artes, ~~es~~ sobre todo de Artes Plásticas, es que siempre fue mi materia predilecta. No por el tema de expresión, sino por la experimentación. Me gustaba trabajar con diferentes materiales. Siempre tuve buenos maestros en esta rama del Arte. La tenía una vez a la semana y siempre esperaba que llegara ese día. Miércoles.

Otra materia era Música de esa materia en particular lo único que recuerdo era que cantábamos canciones acompañados de la guitarra del prof. todos temas patrios, & en los últimos años esos temas tan recurrentes y poco alegres del Rock Nacional, como "el oso", "Resqueña las piedras", "Un amigo es una luz.... bla bla bla". No me acuerdo como se llama el tema, etc.

Nunca teníamos ~~ninguna~~ tarea, ni carpeta.

Estas fueron las materias Artísticas que tube ~~ninguna~~ plástica y Música.

Art. Visuales.

Pre'or

HOJA

FECHA 18/02/09

## Mis Recuerdos Escolares de las Clases de Arte

En la primaria las clases de música eran muy pobres y a fin fue en los 70 no se le daba importancia a la materia.

La profesora solo se ocupaba de tener un coro que se pudiera presentar en cuanto acto y acto religioso se lo pidieran. Recuerdo que tenía compañeras que tocaban muy bien la guitarra y nunca las incluía. Yo como cantaba muy bien era una de las "elegidas" el resto (las que cantaban mal - siempre hay gente que no tiene aptitud para el canto) padecían sus gritos.

En plástica tuve una maestra que lo único que no enseñó fue a bordar.

Los 3 primeros años del comercial no tuve ninguna actividad. En esa época no existía ningún tipo de taller.

Los 2 últimos años fui a una escuela de enseñanza libre (Escuela del Sol) y si bien no teníamos como materia nada de arte, el arte flotaba en el aire.

La mayoría de los chicos eran hijos de artistas, de todos los géneros y eso así estar conectados. Había un comedor (zona de actividades múltiples) que en cada recreo, almuerzo y hora libre ofrecía todo tipo de expresión.

CINE, MÚSICA, CANTO, TEATRO, PINTURA, TV.  
 NO SOLO LO HACIAN LOS ALUMNOS, QUE  
 ERA UNA PRÁCTICA COTIDIANA, SINO QUE  
 PADRES, FAMILIARES E INVITADOS VENIAN  
 NORMALMENTE A TRABAJAR O MOSTRAR NOS  
 SU TRABAJO. ESTA EXPERIENCIA FUE  
 GENIAL.

EN LA UNIVERSIDAD (U.A.D.E.) ESTUDIÉ  
 LICENCIATURA EN RR PP Y TUVE LOS ÚLTIMOS  
 TRES AÑOS HISTORIA DEL ARTE.  
 1º AÑO LITERATURA 2º AÑO PINTURA 3º MÚSICA.  
 FUERON TRES MATERIAS PERDIDAS YA QUE  
 LO TEÓRICO SE MIDE UN MONTÓN, ESTO ERA  
 LO ÚNICO QUE HACIAN Y LO PRÁCTICO UN  
 DESASTRE. RECUERDO QUE AL FINAL DE MÚSICA  
 ERA ESCRITO Y PRÁCTICO, EN EL PRÁCTICO NOS  
 PEDIAN RECONOCER RITMOS Y OTRAS COSAS.  
 PARA TERMINAR BAILE UN BALS CON UN  
 COM PAÑERO MIENTRAS LOS PROFESORES  
 DECÍAN 1 - 2 - 3.

"UN DESASTRE"

Frecu' 09

(2)

18/02/09

## Artes Visuales

Mis recuerdos escolares de los clases de artes.

- En la primaria tuve muchas ocasiones donde la pasé bien y sobre todo aprendí a expresarme de otra manera a partir de dibujos, pinturas, etc. Recuerdo haber trabajado en el área de danza contemporánea para un acto al fin de año. También en esos horas de plástica donde utilizaba pintura con temperas en esos lienzos grandes de dibujo donde a la hora de exponer los trabajos me daba vergüenza pero el orgullo de creerme que podía ser una gran artista profesional era mi fuerte y me animaba.

Ago recuerdo que recuerdo fue no ~~exceso~~ haber disfrutado mucho en teatro, sobre todo en la secundaria, porque me daba para expresarme con mi cuerpo, eso me hizo retroceder bastante.

Pre U'09

(28)

18/2/09

"Mis recuerdos escolares de las clases de Artes"

Mi recuerdo sobre la formación en los talleres artísticos de danza son buenos, puedo destacar que mis profesores siempre tuvieron buena predisposición para con todas nosotras, hasta cuando nos faltaban materiales de labores ellas hacían las mil y una cosas para conseguirlo, se movían para todos lados. Siempre con una actividad nueva, se encargaron de darnos las herramientas para formarnos cada día. Recuerdo que en la materia coreografía había una profesora muy mayor que ya no estaba en condiciones de trabajar con su cuerpo y sus métodos de enseñanza no eran óptimos, no digo esto por menospreciar lo que nos brindaba, todo lo contrario siempre tome lo mejor de sus clases, pero a veces me parecía que faltaban herramientas, como si ella se hubiese quedado en el tiempo, solo daban actividades o consignas que se repetían una y otra clase.

También recuerdo el movimiento que se hacía para realizar la muestra Anual de Fin de Año, eso sí que era un despele desde el principio al fin, siempre salían cosas muy buenas con la ayuda de todos, digo todos, por que no era solo la modalidad de danzas sino que participaban, música, pintura y artesanías... con lo que nunca estuve de acuerdo era que en estas muestras te obligaran a armar algo en muy poco tiempo y con todas las exigencias que eso requería, además muchas veces no todos estaban en condiciones de querer mostrar nada.

(29)		HOJA N° Pre U
		FECHA 18/02/09
<p>Profesorado en Danza</p> <p>Mis recuerdos enclaves de las clases de artes</p>		
<p>           Mi mamá es maestra especial de música y folklore, de chiquita aprendí con ella danza folclórica argentina. Como ella trabajaba (trabajó) en el Centro Polivalente de Arte, cuando no tenía quien me cuidara me dejaba en algún taller de artes visuales (dibujo o cerámica).         </p> <p>           Cuando terminé la escuela empecé el colegio secundario donde ella trabajaba, me inicié en danza clásica y contemporánea, hice 2 años 8° y 9°. A la hora de elegir las modalidades de polimodal, mi mamá me quería que siga la parte artística porque el título me iba a servir para una carrera en Formosa, entonces seguí humanidades. Hice talleres artes de danza y tengo que no pude seguir por el tiempo que disponía. Quedo como algo pendiente.         </p> <p>           Empecé la carrera de letras en Formosa y me angustiaba no tener tiempo para lo que me encantaba.         </p> <p>           Luego me decidí y nos arriesgamos a dar el gran paso de venir a Buenos Aires a ampliar mis conocimientos y dedicarme de lleno a lo que me dio y me da tanta satisfacción.         </p>		
NOTA		

Prof: Marina Burre'	50 Curso. Preuniversitario. Capacitacion docente	Hoja 16.02.09.
Fecha 09		
• <u>mis recuerdos escolares de las clases de arte.</u>		
<p>Mis recuerdos son fundamentalmente de música y plástica, estas materias fueron dadas en mi secundaria. En música aprendí a tocar la flauta, aprendí sobre notas, a tener una base sobre el bombo, otra de las actividades era cantar diferentes canciones como chacareas, carnabalitos, también teníamos la libertad de llevar cada uno las canciones que más nos gustaban en forma escrita y así analizar las letras de las canciones. En plástica hacíamos diferentes pinturas, aprendí lo que es la línea del horizonte, la perspectiva, las diferentes <sup>pinturas</sup> <del>artes</del>, como diferenciar los diferentes pinturas. Hacíamos manualidades con plastilina, barro, ajas, entre otras.</p> <p>En conclusión mis clases de arte fueron muy libres de expresión y eso me permitía aprender con mayor rapidez y ganas.</p>		
<div style="background-color: black; width: 200px; height: 40px; margin-bottom: 10px;"></div>		
Notas		

31

HOJA N°

FECHA 18-02-09

Pre U '09,

Mis recuerdos escolares de las clases de arte.

Los recuerdos que vienen a mi mente de las clases de arte en la escuela son varios... he tenido música y plástica en el transcurso de la primaria, y arte y plástica en la secundaria, pero ya un poco más teórico.

En las clases de música la profesora nos daba mucho teórico, acerca de la cultura musical de nuestro país, y los instrumentos que se utilizaban en cada región. Una vez por mes aproximadamente, escribía las notas musicales de una canción en el pizarrón y debíamos hacer el pentagrama para copiarla y luego la aprendíamos a tocar en la flauta. Flauta era el único instrumento que tocábamos. Una vez que la canción era aprendida la evaluaba. También nos enseñaba las canciones patrias, y en los actos cantábamos y tocábamos la flauta. Desde mi infancia era algo teórico no solo para los alumnos sino también para los padres, ya que año tras año escuchaban las mismas canciones tocadas con la flauta, nunca cambiaba el itinerario. Todavía quedan en mi memoria el ritmo de las canciones.

Con respecto al área de dibujo o plástica siempre fue dictado por la misma profesora. Daba una consigna de trabajo y nosotros debíamos representarla en la hoja. Trabajamos con lápices de colores, rotuladores, pinturas, tinta china, etc. Fue muy variado, hicimos trabajos visuales de distorsión óptica y carteleras en donde colgábamos nuestras obras de arte. En lo teórico vimos distintos autores y expresiones artísticas: impresionismo, cubismo, surrealismo.

Algo más informal fue un coro que teníamos extraprogramático, donde cantábamos y preparábamos canciones para las misas, era algo más divertido y lo hacíamos con placer.

NOTA

32

Fecha | Date 18/2/0

REU '09 Artes Visuales

Mis recuerdos escolares de las clases de Arte.  
A partir de cuarto grado es cuando comience a recordar las clases de "Plástica".

Lo que recuerdo de ello era que eran las 3 clases más distendidas y divertidas porque era la hora de ensuciarse por así decirlo.

En los primeros años recuerdo algún que otro Trabajo pero ninguno de algún valor en particular y además nos dedicábamos más a realizar los regalos para las diferentes fechas como el día de la madre, etc.

En los últimos años aprendimos mucho más sobre técnicas y movimientos.

Pero la sensación siempre fue la misma, que era la hora más distendida y no por eso la menos interesante.

Apéndice C. Guía de entrevista sobre prácticas tempranas en contexto hogar  
Elaboración propia

**1. PERFIL DEL/LA ENTREVISTADO/A**  
Sexo del/ los hijo/s: 1.a Masculino- 1.b Femenino - 1.c Edad .....  
1.d. Ocupación del padre ..... - 1.e Ocupación de la madre .....

**2. REALIZACIÓN DE PRODUCCIONES / INTERACCIÓN FAMILIAR**  
2.1. Tratás de que tu/s hijo/s pinten (1) o dibujen (2) o trabajen con arcilla o algo para modelar (3) en tu casa? 2.1.a. Sí / 2.1.b. NO  
2.2. Qué cosas hacés para estimularlo/s? 2.2.1. Crees que es importante que hagan esas actividades? 2.2.2. Por qué?  
2.3. Le sugerís temas o los propone él /ella/ellos? 2.3.a. Propia / 2.3.b. Sugerida / 2.3.c. Ambas

**3. FRECUENCIA DE LA PRODUCCIÓN / INTERACCIÓN FAMILIAR**  
3.1. Pinta, dibuja o modela todos los días o casi todos los días (3.1.a.) o de vez en cuando (3.1.b.)?  
3.2. En qué lugar? 3.2.a Lugar fijo - 3.2.b Lugares diferentes - Por qué?..... (3.2.c)  
3.3. Lo hace solo/a (3.3.a) o alguien lo acompaña (3.3.b)? Quién lo acompaña? .....(3.3.c.)  
3.3.d. Qué hace quien lo acompaña mientras él /ella/ellos trabaja/n? (Qué dicen? Ayudan? De qué modo?)

**4. PROVISIÓN Y RESGUARDO DE LOS MATERIALES Y SOPORTES/ INTERACCIÓN FAMILIAR**  
4.1. Qué materiales usa/n? ..... 4.1.a Quién se los da? .....  
4.2. Los materiales se guardan siempre o casi siempre en el mismo lugar (4.2.a) o en distintos lugares (4.2.b)? 4.2.1 Se guardan limpios siempre o casi siempre (4.2.1) o pocas veces (4.2.2)?

**5. RESGUARDO DE LAS PRODUCCIONES**  
5.1. Se guardan los trabajos que hace/n? 5.1.a NO - 5.1.b. Sí  
5.1.a Quién los guarda? .....  
5.1.b Dónde? .....

**6. CIRCULACIÓN DE LA PRODUCCIÓN/ INTERACCIÓN FAMILIAR**  
6.1. Esos trabajos son mostrados casi siempre (6.1.a) o pocas veces (6.1.b) o casi nunca (6.1.c)?  
Promovés que los muestren? (6.1.d) Qué dicen las personas que los ven? ..... (6.1.e)  
6.2. Regala/n sus trabajos muchas veces (6.2.a) algunas veces (6.2.b) o casi nunca (6.2.c)?  
Cuándo los regala/n? ..... (6.2.d)  
6.3. Los regala él /ella/ellos (6.3.a) o alguien dice que los regalen (6.3.b) o alguien pide que se los regale? (6.3.c)  
6.4. Qué dicen las personas que los reciben? .....

**7. OTRAS INSTANCIAS DE ENSEÑANZA DE LO VISUAL/ INTERACCIÓN FAMILIAR**  
7.1. Puertas afuera del hogar.  
7.1.a. Hacen paseos en familia?  
7.1.b. Van al museo o a exposiciones? 7.1.b.1 NO - 7.1.b.2 Sí  
7.1.c.1 Seguido - 7.1.c.2 A veces  
7.1.d. Hablan de las obras que ven? Qué dicen? .....  
7.1.e. Hacés preguntas o aclaraciones sobre las obras? 7.1.e.1 NO - 7.1.e.2 Sí - 7.1.e.2.1 Cuáles?  
.....  
7.1.f. Va/n o ha/n ido a talleres de Plástica?

7.2. Puertas adentro del hogar.  
7.2.1. En tu casa o en la de algún familiar, hay cuadros o esculturas, libros o revistas de cuadros o esculturas? 7.2.1.a. NO - 7.2.1.b. Sí  
7.2.2. Hablás de ellas con los chicos? 7.2.2.a Seguido - 7.2.2.b. A veces - 7.2.2.c Casi nunca  
7.2.3.a. Hacen preguntas sobre las obras o reproducciones? - 7.2.3.b. Cuáles?  
7.2.4. De qué hablan mientras las miran? .....

Apéndice D. Encuesta sobre inquietudes y temores ante las PEyAAV escolares y recurrencias en la formación para la praxis artística  
Elaboración propia

E.1

Agosto 2019 // // // Orientación artística: ARTES VISUALES

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

① Actualmente me encuentro cursando Prácticas II, nivel secundario. La experiencia futura de dar clases me genera ciertas preocupaciones en cuanto a lograr captar la atención de los jóvenes, e intentar transmitir la importancia del arte quisiera emplear el arte para producir un cambio significativo. Mi experiencia en música durante la escuela fue pobre, no quisiera repetir lo mismo con mis estudiantes. Procuraría una educación artística ~~con~~ con mayor compromiso, exigencia e intensidad.

② En los talleres de artes visuales, nivel universitario, se debe exigir más. Terminé mi carrera de licenciatura hace un par de años y veo que las clases cada vez vienen con menos compromiso y disciplina. Los/as docentes deben procurar animar más a los/as ~~profesores~~ tutores productores visuales, proponiendo nuevas actividades

<sup>1</sup> Pueden ser cosas que te involucraran a vos o tus compañeros/as.

que combinen disciplina, oficio y estudiar a los grandes maestros/as, pero que también sepan escuchar los intereses e inquietudes de los/as estudiantes.

En general mi experiencia fue muy buena y de mucho agrado.

③ Escuche casos de machismo se debe terminar con eso de una vez por todas. Es desagradable.

Agosto 2019 // // // Orientación artística: Visuales

E.2

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

1) Respecto a las prácticas docentes futuras en mi caso, me genera inquietudes como si voy a contar con los humanicos para sostener el grupo de alumnos, y si voy a lograr constarme y llegar a los adolescentes.

2) En lo que se refiere a las materias de producción artística lo que se reitera es el horario por empuje, ya que es una oferta que en particular se me complia. Por otro lado ~~la oferta~~ ~~se~~ empujar los primeros niveles los docentes poseen la certeza de que el alumno trae un bagaje de todas las orientaciones. ~~ya~~ y la falta de técnicas que varían de cátedra en cátedra.

3) Lo que me genera esto es, respecto al horario, impotencia y respecto a los docentes incertidumbre por no saber si la cátedra elegida me brindará los humanicos necesarios para el día a día de manejarlas, sobre todo cuando el docente se entusiasma que poseemos conocimiento de todos los temas y lenguajes.

<sup>1</sup> Pueden ser cosas que te involucraran a vos o tus compañeros/as.

Agosto 2019 // // // Orientación artística: .....

E.3  
Artes visuales (Pintura)

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

1) Podría decir que me generan ciertas inquietudes debido a que a veces los siento muy cercanos en edad. Con niveles similares, y con el temor de que no me respeten.

2) Muchas veces se reiteraba en las prácticas artísticas, el hecho de como aplican estos conocimientos a su trabajo y transmitir lo mismo a los alumnos, cuando uno no sabe muchas veces como encontrarle la vuelta.

3) Sentimientos de confusión.

E.A

Agosto 2019 ///// Orientación artística: .....

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

1. Sí, me genera ambas. Me genera ansiedad, nervios a lo desconocido por no haber trabajado, solo en las prácticas, con adolescentes.

2. En algunas materias o mejor dicho grabado, lo que me ocurrió es que al cursarlas en diferentes cátedras, las técnicas se repetían y de ese modo me quedaban algunas sin ver, sin aprenderlas.

3. El sentimiento que me generó fue desagrado y aburrimiento al repetir la misma técnica en diferentes niveles.

E.5

Lalaina

Agosto 2019 //// Orientación artística: Artes (visuales) orientada gráfica.

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

①. Me genera estas inquietudes con respecto a la estructura de los adolescentes y en cómo se sienten a nivel emocional, atravesando el nivel secundario. Me intriga el hecho de saber que les sucede en su quehacer cotidiano fuera del ámbito escolar y cómo esto, repercute en lo académico.

②. En un par de materias que cursé, se reiteraba ~~la~~ la distancia que muestra el docente para con nosotros, los alumnos.  
A nivel grupal, más que se reiteraba mucho la individualidad de c/u y cierta incomodidad al momento de realizar una actividad fuera de lo visual.

③. Me generaba sentimientos de inferioridad o de falta de seguridad en mí misma, al momento de realizar la actividad.

Con respecto a la individualidad, me genera sentimientos de querer compartir la experiencia <sup>al</sup> con otros y establecer logros de trabajo, para crear un ~~ambiente~~ ambiente agradable de trabajo.

<sup>1</sup> Pueden ser cosas que te involucran a vos o tus compañeros/as

Agosto 2019

Orientación artística:

E.6  
Proyectos de Arte en Artes Visuales

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

1) Las prácticas que me generan inquietudes como docente en la secundaria son los diferentes proyectos que puedo llegar a desarrollar con mis alumnos. Que sean pertinentes, motivadores y favorezcan el desarrollo de la creatividad y el conocimiento.

2) En los proyectos, de las diferentes disciplinas: cerámica, dibujo, pintura, lo que más se reitera es la búsqueda de nuestro proyecto personal.

1) creatividad

Agosto 2019 // // // Orientación artística: ..... VISUALES. / Cecilia. .... E.7

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

- ① Aún no soy profesora, y tengo un pensamiento bastante optimista sobre el manejo del grupo, pero a veces pienso en las generaciones que vienen y lo diferente que son, y en cómo empiezo a costar la adaptación para que haya una buena relación y convivencia en los aulas.
- ② Siempre depende de la modalidad de cursado de la materia, y de cómo se maneja la dinámica del grupo, pero en los talleres suele haber un clima agradable, de mucho compañerismo, donde se aprende en conjunto. En sentido negativo la frustración surge que a veces surge en algunos talleres donde el grupo no logra avanzar, o una misma y puedo otros, o que no son respetados nuestras elecciones personales en cuanto a nuestros otros.
- ③ El sentimiento que más abunda en lo cursado de los talleres fue el de felicidad por los miembros, el avance, el compartir. Pero también la frustración, el enojo, y hasta la tristeza.

<sup>1</sup> Pueden ser cosas que te involucran a vos o tus compañeros/as.

Agosto 2019 // // // Orientación artística: Usual

E. 8

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

1) Miedo no es lo que siento pero sí una inquietud. Yo no tengo experiencia formal en la docencia. Si bien este es mi 4to año en la UBA, y adquirí muchísimos conocimientos (filosóficos, pedagógicos, psicológicos, etc) desconozco la parte práctica

2) Desagrado → ~~por~~ personalmente la naturaleza muerta  
preferencia → cuando nos dan herramientas que podemos aplicar a nuestros proyectos personales

3) La ~~avidez~~ naturaleza muerta me genera tristeza y aburrimiento, que ambos llevan a la frustración. Porque no es lo que yo suelo hacer. Mi arte es muy abstracto y si bien entiendo que hay que tener conocimientos del ~~arte~~ realismo y demás ~~que se repite tanto~~ que sea lo único que vimos en dibujo 1 y 2 no me parece favorable

<sup>1</sup> Pueden ser cosas que te involucraran a vos o tus compañeros/as.

Agosto, 19

E.9

~~Oración~~ Visuales

Te invito a que me ayudes a realizar un Trabajo de investigación respondiendo con tus palabras

- 1) Piensa en tus prácticas docentes actuales o futuras para nivel secundario, ¿te genera temores o inquietudes?
- 2) ¿Qué encontrarías que se recibiera o recibirías frecuentemente en las prácticas que cursarás o cursaste en nivel universitario en instituciones dedicadas al hacer prácticas de educación artística?
- 3) Si puedes referir cuáles son de tu profesiones y cuáles no
- 3) En las cosas que se reciben ¿qué sentimientos te generan?

1) Actualmente trabajo en un centro de día para adultos con discapacidad intelectual, lo que me da más seguridad en instituciones me lo formalizo. Si pienso en trabajar en una institución educativa formal, siento que no estoy segura de poder enseñar los contenidos referidos a la historia del arte.

2) La modalidad de clase taller es conocida bastante en escuelas, todos juntos en mesas ocupando todo el salón, cada uno haciendo lo necesario para su trabajo, ocupando espacios, charlando, pero respetando las necesidades de los demás (lo que se recibe que me gusta).  
Se recibe también una actitud por parte de muchos profesores de

poner de ejemplo y mostrar a todos los Trabajos que están "mal hechos" con el autor del trabajo presente.

3) Conociendo el y sentido de pertenencia en el caso de ~~ellos~~ las cosas que si me gustan.  
Incomodidad y frustración en el otro caso.

E, 10

Agosto 2019

Orientación: Artes Visuales

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación.

1. Pienso en tus prácticas docentes prácticas docentes presentes o futuras te generan preocupaciones?

Cuales? Porque?

2. ¿Que encuentras que se reitera o se reiteraba en las materias que cursas o cursaste en el nivel universitario en las materias de hacer práctica de producción artística? Si puedes referir que cosas son mas recurrentes y cuales no

3. Esas cosas que se reiteran que sentimientos te generaban?

1. Si, ~~pero~~ generalmente no encuentro actividades que sean ~~completas~~ atractivas para los chicos. Por lo tanto busco pensar actividades relacionadas con sus gustos.

2. La técnica, la prolijidad, presentaciones, son mas recurrentes.

el dialogo con el estudiante, charlas entre compañeros, son menos recurrentes

3. Me generan tensiones y preocupaciones.

Agosto 2019 // // // Orientación artística: Visual

E. 11

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>2</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

1- me genera algunas inquietudes en relación al nivel de compromiso e interés que pueden llegar a tener los estudiantes en la asignatura que dicto, más que nada en el caso de que no los interese y no tomen la materia "en serio", y no realicen las actividades o propuestas, o que dificulten dar la clase. me genera cierto temor no poder hacerle frente a eso o que "me joran por arriba".

2- En general en las materias prácticas que son específicas de cada orientación de la carrera (oficio y técnica de los arts visuales) suele suceder que los docentes dan por supuesto que los estudiantes ya traen ciertos conocimientos y habilidades y que además sea poder realizar ciertas propuestas con facilidad. Esto se da ya desde los primeros niveles, donde la gran mayoría no posee un recorrido artístico previo, o sólo cuenta con conocimientos básicos. En estos casos los "docentes" asumen una postura un poco rebelde, optan por no explicar contenidos, dejamos hacer según los <sup>convenciones</sup> que poseemos (en algunos casos hacen de "guías", aunque no abundan los casos), y luego se acercan a corregir, apelando a frases como "esto está todo mal", incluso insultando o menespre-

<sup>2</sup> Pueden ser cosas que te involucraran a vos o tus compañeros/as.

ciando a los estudiantes, pero sin fundamentar ni explicar los dichos-

3- Estas situaciones me generan ~~este~~ sentimientos de desampa-

ngustia, enojo y en muchos casos frustración; ya que en muchos casos no logro comprender ni ver "el error" y por lo tanto no puedo corregirlo y dificulta el proceso de aprendizaje.

E.12

Leila Visuales. AGOSTO 2019.

1. Sí, me genera temor porque todavía no empecé con la docencia ni con las prácticas, así que ese miedo a lo desconocido.

2. Hay muchas materias ~~que~~ de formación que ~~usan~~ suelen repetir autores.

3. Sentimientos que genera es de un poco de aburrimiento en el sentido de volver a tener que escuchar varias veces lo mismo

Agosto 20/19

E.13

ORIENTACIÓN: ARTES VISUALES.

TE INVITO A QUE ME AYUDES A CONSTRUIR UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN ...

1) Pasa en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario te genera temores o inquietudes en caso afirmativo cuáles, y si es posible porque

2) te preocupas que se reiteren o reiteren presenciar en los procesos de cursos o cursos en el nivel universitario y los resultados derivados al nivel puesto de producción artística.

~~Si se genera alguna preocupación~~

3) Esas cosas que se reiteran que sentimientos se generan.

4) Sí, creo que tener dominio del grupo, repetir mis experiencias con el área en este caso porque tuve pocas y fueron malas siempre era dibujo libre o copiar una obra que elegía el docente, entiendo que facilitaba su trabajo y de esa manera todos trabajábamos pero no me enriquecía en absoluto y no me gustaba terminar repitiéndolo, y creo que otro aspecto un poco más alejado es la visión que tienen los otros de mí que no me ven a) FUENTE DE UN AULA porque soy tranquilo y

NOTA

NO LEVANTO EL TONO DE VOZ Y DEMÁS CARACTERÍSTICAS QUE DICEN DEBERÍA TENER.

2) NOSO QUISO EL TONO DE PROCERER ~~PERO COMO ENDEBADO~~  
~~DEBES ESPERAR~~ EN UNOS SE PONEA COMO LA IDEAS  
 DE ME ALGUNOS TIENEN FACILIDAD Y OTROS NO. COMO ME  
 CORRIBIAN EL CONCEPTO DE TALENTO POR FACILIDAD QUE  
 NO EXCLUYE PERO COMO ME ESTA IMPLICADO ME ALGUNOS  
 TIENEN ME TUBIEN MÁS. Y EN ESTOS PAISES LOS DOCENTES  
 SON EXIGENTES Y OTROS MUY LIBERALES EN CUANTO A ME  
 NO SON TÉCNICOS SINO ME TUBIEN CON LA EXPERIENCIA  
 SIN BUSCAR RESULTADOS.

3) NO ME PARECE MAL PERO AVECES LOS EXIGENTES PUNCIAN  
 COMO FILTRO Y LOS "LIBERALES" AVECES APRUEBAN A TODOS  
 Y UNO SE PREGUNTA POR ME SE ESFUERZO SI PUEDE  
 PRESENTAR CUALQUIER COSA Y APRUEBAN IGUAL. ES UN POCO  
 EXISTENTE.

E, 14

Agosto 2019 // // // Orientación artística: ARTES VISUALES

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

- ① Sí, me genera sobre todo inquietudes, ~~porque~~ porque aún no tuve la posibilidad de pararme frente a una clase. El "temor" recurrente refiere casi siempre a la concepción de incapacidad (o la falta de abordar una clase) que tengo de mí misma, y pienso que la raíz está en que siempre siento que nunca estoy lo suficientemente preparada para el momento.
- ② Se reiteran los tiempos cortos de trabajo, si nunca llegar a abordar (o al menos me en su totalidad) los temas que los materias intentan llevar a cabo. Esto se debe, a mi entender, a una mala organización del plan de estudios, y a otros factores sociales que influyen (pases, feriados). A su vez, esto genera que los tiempos en clase deban ser aprovechados al máximo, por lo cual, muchas veces falta un "colchoncito", una preparación previa al momento de trabajo. Por este motivo, uno de pronto se encuentra a veces frente a un material y me sabe qué hacer; que surda a la presión de un tema que hacer obligatoriamente "algo"; se terminan elaborando proyectos que no satisficieron del todo. Sólo cumplen la consigna.
- ③ Un poco de frustración. Me costó entender que mi potencial no sólo se reducía a los trabajos que realizaba para la facultad; que con más tiempo y en otras condiciones, puede hacer cosas que me completen a mí misma.

<sup>1</sup> Pueden ser cosas que te involucraran a vos o tus compañeros/as.

E.15

DE TU PREFERENCIA O  
NO?

③ ESAS COSAS QUE SE  
REITERAN EN LAS  
PRÁCTICAS QUE SENTIMOS  
TE GENERAN

RESPUESTAS

① ME GENERA INQUIETUD

② AL RESPECTO PIENSO  
QUE TENEMOS POCAS  
HORAS DE TALLER Y DE  
MATERIAS ESPECÍFICAS DE  
ARTE. ME GUSTARÍA  
TENER MÁS.

③ ME GENERA INCERTIDUMBRE  
Y UN POCO DE ENOJO.

E.15

1) SI, MIRA A QUE  
NO ME DA IMPORTANCIA,  
POR DA AUTORIDAD.

2) POCOS HOMBRES DE TALLERES  
POCOS PRACTICES, MUCHA  
TEORIA.

3) ME GUSTARIA LA SENSACION  
DE TRABAJO POCO OFICIO

E.17

Agosto 2019 // // // Orientación artística: Artes Visuales

Te invito a que me ayudes a completar un trabajo de investigación respondiendo con tus propias palabras, y según tu pensamiento y tus sentimientos, las siguientes preguntas:

1. Pensar en tus prácticas docentes actuales o futuras para el nivel secundario, te genera temores o inquietudes? En caso afirmativo, cuáles y, si es posible, por qué?
2. Qué encontrás que se reitera o se reiteraba<sup>1</sup> frecuentemente en las prácticas que cursás o cursaste en el nivel universitario, en las materias más dedicadas al hacer práctico de producción artística? (Si podés referir algunas cosas que sean de tu preferencia y otras de tu desagrado, mejor)
3. Esas cosas que se reiteran o se reiteraban, qué sentimientos te generaban?

Muchas gracias!

1.- Si, principalmente no poder desenvolverme con soltura al momento de dar las clases, es decir no ser capaz de generar un clima llevadero e interesante para los alumnos, dado que en general hablar frente a mucha gente me genera nervios y tampoco sería positivo hacer una clase muy rígida. También algunos temores se dan en relación a un posible desconocimiento de un tema o artista y el no saber cómo manejar la situación, dado que actualmente es difícil conocer la gran cantidad de artistas que producen y exponen contenido sea de forma física o por las redes.

2.- La necesidad de un tiempo más prolongado para establecer un "clima" adecuado para la clase es una de las características que se reiteran, al igual que la necesidad en algunos momentos de tomarse un tiempo para separarse de lo que se está haciendo y poder regresar a observar eso luego. El hecho de compartir y/o aprender viendo cosas de los compañeros e intercambiando opiniones es otra característica que encuentro que se da en la mayor cantidad de cursadas prácticas. También encuentro que la guía y/o las observaciones de los docentes en una gran cantidad de casos son sobre cuestiones técnicas y no tanto sobre asuntos estéticos, e incluso en algunas materias pareciera solo existir la tarea de hacer algo en concreto y practicar y la guía solo aparece cuando observan un error, una vez ya realizada la tarea.

<sup>1</sup> Pueden ser cosas que te involucraran a vos o tus compañeros/as.

3.- En general la cuestión de los tiempos me resulta neutral o positiva, siento que es algo necesario y que realmente ayuda a producir. El compartir con otros es muy positivo y ayuda a sentirse más relajado y en cuanto al último punto en algunos casos generaba dudas, inseguridad o frustración.